MEHRSPRACHIGKEIT UND BILDUNG 5

Vesna Bjegač

Sprache und (Subjekt-)Bildung

Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext

Verlag Barbara Budrich

Vesna Bjegač
Sprache und (Subjekt-)Bildung

Reihe
Mehrsprachigkeit und Bildung

herausgegeben von

Anke Wegner
İnci Dirim

Band 5

Vesna Bjegač

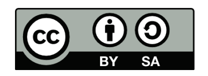
Sprache und (Subjekt-)Bildung

Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Für Amalia



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742469).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2469-7 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1616-6 (PDF)
DOI 10.3224/84742469

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Danksagung

Dass dieses Buch entstehen konnte, habe ich der Begleitung, Unterstützung, Motivation und Inspiration zahlreicher Menschen zu verdanken.

Mein Dank gilt zunächst einmal den Jugendlichen, die mir ihr Vertrauen entgegengebracht und mit mir ihre Sprachbiographien geteilt haben. Ihre Offenheit und Bereitschaft haben es erst ermöglicht, neue Erkenntnisse über sprachbezogene Subjektivierungsprozesse im Bildungskontext gewinnen zu können.

Von ganzem Herzen möchte ich sodann meiner Erstgutachterin Prof. Dr. Anja Ballis und meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. İnci Dirim für die Betreuung und Begutachtung der Arbeit danken. Prof. Dr. Anja Ballis bestärkte mich nicht nur in dem Entschluss, ein Dissertationsprojekt in Angriff zu nehmen, sondern inspirierte mich stets durch ihre Fragen und vielfältigen Anregungen. Ihr gilt daher mein besonderer Dank, da sie mich im Rahmen ihrer Forschungswerkstatt, aber auch in zahlreichen Betreuungsgesprächen herausforderte und auf diese Weise entscheidend dazu beitrug, meine Ansichten zu revidieren, weiterzuentwickeln, aber auch mutiger zu vertreten. Zudem bot mir die Tätigkeit an ihrem Lehrstuhl nicht nur die notwendigen Rahmenbedingungen für den mehrjährigen Forschungsprozess dieser Dissertation, sondern auch Einblicke in verschiedene qualitative und quantitative Forschungsansätze. Prof. Dr. İnci Dirim möchte ich dafür danken, dass sie durch ihre Forschungsarbeiten subjektivierungs- und diskursanalytische Fragestellungen im Bereich des Deutschen als Zweitsprache erst ermöglicht hat. Ihre Texte, die mich seit meiner Studienzeiten begleiten, haben bei mir nicht nur tiefgehende Denkprozesse ausgelöst, sondern stellten auf vielfältige Weise die Voraussetzungen für die Erkenntnisse dieser Doktorarbeit dar. Mein Dank gilt auch ihren hilfreichen und anregenden Rückmeldungen.

Der Klasse für Didaktik der Sprachen der Graduate School Language & Literature Munich danke ich für die intensiven Diskussionsräume, in denen meine Fragestellung sowie meine Forschungsprozess aus verschiedenen und interdisziplinären Perspektiven beleuchtet wurden.

Ganz tiefer und besondere Dank gilt meinen Kolleg*innen, die in unzähligen Interpretationssitzungen meine Daten mit mir kleinschrittig analysierten, meine Interpretationstexte sorgfältig und kritisch gegenlasen und mich sowohl stets infrage stellten als auch zur Weiterarbeit ermutigten. Explizit möchte ich an dieser Stelle Doris Pokitsch für das ‚Herumspinnen‘ an Daten und den fruchtbaren Schreibprozessen danken. Die vielen, unter anderem auch privaten Gespräche mit ihr sowie ihr unterstützendes und ermutigendes Feedback haben

mir durch so manche Krise während des Dissertationsprojekts geholfen. Rebecca Schuler danke ich dafür, dass sie stets offen war, sich meine häufig noch unsortierten Gedanken anzuhören und zu kommentieren. Sie ist mir nicht nur eine treue Weggefährtin während der Dissertation gewesen, sondern hat mich auch in so manchem Wirrwarr des Universitätsbetriebs begleitet. Claudia Glotz, Jutta Hanner und Anna Waczek danke ich für das kritische Mitdenken, das Korrekturlesen der Arbeit und ihre hilfreichen Rückmeldungen.

Meine Eltern Vinka und Zlatko Bjegač haben Verständnis und Geduld für so manche Phase aufgebracht, in der ich dieser Doktorarbeit Vorrang gegeben habe. Ihr Lebensweg, die vielen Hindernisse und Unwägbarkeiten, die sie gemeistert haben, ihre positive Einstellung und ihre Offenheit, die sie sich nichtsdestotrotz bewahrt haben, inspirieren mich tagtäglich. Meiner Schwester Vanda und meiner Nichte Mia danke ich für die zahlreichen Ablenkungen.

Meinem Ehemann Jakob Krause gilt mein unendlicher Dank für seinen kritischen und provokanten Geist, der meinen Horizont wie kaum ein anderer erweitert. Seine Bestärkung und Unterstützung vor allem in so mancher Phase des Zweifels sind für mich von unschätzbarem Wert.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

1 Einleitung

„In der Grundschule. Vierte Klasse, kurz bevor es darum ging, wer aufs Gymnasium darf und wer nicht. Ein neuer Junge kam in unsere Klasse. Pierre-Marie. Die Lehrerinnen waren aus dem Häuschen. Der Junge konnte kaum Deutsch, aber alle hielten ihn für wahnsinnig intellektuell, weil er Franzose war und weil sie dachten, dass er schon nächste Woche perfekt Deutsch sprechen würde. Und da habe ich mich in meiner Klasse umgeschaut: lauter Kanaken. Marcel sprach italienisch, Georgi griechisch, Taifun türkisch, Farid persisch und armenisch, genau wie seine Zwillingsschwester. Und wir alle sprachen auch Deutsch, akzentfrei. Aber keiner von uns wurde als intelligent genug erachtet, um auf das Gymnasium wechseln zu können, wir sollten lieber alle auf die Hauptschule oder im besten Fall auf die Realschule. Ich glaube, da habe ich beschlossen, ihre viel bewunderten Sprachen besser zu sprechen als sie und es ihnen zu zeigen, samt ihrer kulturellen Hegemonie." (Grjasnowa 2012: 220f.)

„›Sie. Müssen. Ein. Paar. Formulare. Ausfüllen. Wissen. Sie. Wie. Das. Geht?‹, und da begriff sie, dass Christina Tomas wegen ihr so sprach, wegen ihres ausländischen Akzents, und einen Augenblick lang fühlte sie sich, wie ein kleines Kind, das kaum laufen konnte und sabbert. ›Ich spreche Englisch‹, sagte sie. ›Das glaube ich gern‹, sagte Christina Tomas. ›Ich weiß nur nicht, wie gut.‹ Ifemelu schrumpfte. In dieser angespannten stillen Sekunde, als sich ihre Blicke trafen, bevor sie die Formulare entgegennahm, schrumpfte sie. Sie schrumpfte wie ein vertrocknetes Blatt. Ihr Leben lang sprach sie Englisch, sie hatte in der Oberschule den Debattierclub geleitet und das amerikanische Näseln für kindisch gehalten; sie hätte sich nicht ducken und nicht schrumpfen sollen, aber sie tat es. Und in den folgenden Wochen, während der Herbst kühler wurde, übte sie den amerikanischen Akzent." (Adichie 2015: 367)

Wie komplex der vielfach diskutierte Zusammenhang von Sprache(n), Migration und Bildung sein kann, wird in Ansätzen in den exemplarisch zitierten Romansauzügen deutlich. Im ersten, oben angeführten Ausschnitt aus dem Roman „Der Russe ist einer, der Birken liebt" (2012) von Olga Grjasnowa erinnert sich Cem, der Wegbegleiter der Protagonistin Mascha, dass in seiner Schulzeit nicht (nur) sprachliche Kompetenzen, sondern vor allem Vorstellungen und Diskurse über Sprache(n) und deren Sprecher*innen bei der Übergangsentscheidung auf weiterführende Schulen eine Rolle gespielt haben. Cem thematisiert dabei die unterschiedlichen Wertigkeiten, die im Bildungskontext verschiedenen Sprachen zukamen, und hebt in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Zuschreibungen, mit denen die Sprecher*innen der verschiedenen Sprachen konfrontiert waren, hervor. Die Zuschreibung negativer Eigenschaften, die er − wie vielen seiner Mitschüler*innen − als Sprecher einer vom Deutschen abweichenden sowie gesellschaftlich und schulisch wenig prestigeträchtigen Sprache erfuhr, haben dabei weitreichende Konsequenzen für seinen weiteren Umgang mit Sprachen. Er passt sich den von ihm erfahrenen Sprachhierarchien an, um die negativ konnotierten Subjektvorstellungen, die an ihn herangetragen wurden, zurückweisen zu können.

Ähnlich folgenreich werden auch die Erlebnisse der 19-jährigen Ifemelu im zitierten Auszug aus dem Roman „Americanah“ (2015) geschildert. Chimamanda Ngozi Adichie zeichnet in diesem den Weg Ifemelus nach, die zum Studium aus Nigeria in die USA migriert. Bereits bei der Studieneinschreibung macht Ifemelu die Erfahrung, im Bildungskontext nicht als englische ‚Muttersprachlerin‘ wahrgenommen zu werden, da ihr aufgrund ihres Akzents Kompetenzen im Englischen abgesprochen werden. Auch wenn diese Fremd-Identifizierung im Kontrast zu ihren in Nigeria gemachten Erfahrungen steht, entfaltet sie Wirkung. Ähnlich wie Cem ist bei Ifemelu eine Anpassung zu beobachten: Sie eignet sich den amerikanischen Akzent an, um als legitime und kompetente Sprecherin wahrgenommen zu werden.

Cems und Ifemelus Erfahrungen und ihre Reaktionen auf diese können als sprachbezogene Subjektivierungsprozesse gelesen werden, die auf die Wechselwirkungen zwischen sprachbezogenen Fremd- und Selbst-Identifizierungen aufmerksam machen. Beide Romanauszüge thematisieren dabei die Fremd- und Selbstkonstitution als Sprecher*innen im Zusammenhang mit institutionellen und gesellschaftlichen Sprach- und Differenzverhältnissen. Diese in „Der Russe ist einer, der Birken liebt“ und „Americanah“ beschriebenen, sprachbezogenen Subjektivierungsprozesse finden dabei im Rahmen einer literarischen Auseinandersetzung mit sprachlichen Norm- bzw. Normalsetzungen statt. Indem diese spezifische Textsorte an der Verbreitung von Vorstellungen über Sprache(n) und Sprecher*innen selbst mitwirkt, unterliegt sie spezifischen Sagbarkeitsräumen, die sich von denen von tatsächlichen Sprecher*innen im Bildungskontext, die in der vorliegenden Arbeit fokussiert werden, unterscheiden (Pokitsch/Bjegač 2020 i.E.).

Den Wechselwirkungen zwischen den Selbstkonstitutionen als Sprecher*innen und den institutionellen und gesellschaftlichen Sprachverhältnissen wird jedoch nicht nur in literarischen Bearbeitungen Rechnung getragen. Auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Sprecher*innen findet bereits seit Längerem eine Auseinandersetzung mit diesen statt (u.a. Busch 2013; Dirim/Eder/Springsits 2013; Kramsch 2009). So betont beispielsweise Brigitta Busch (2013), dass „die Art und Weise, in der sie [Sprecher*innen, Anm. d. Autorin] sich selbst als sprechende Subjekte wahrnehmen und wie sie ihr eigenes sprachliches Repertoire bewerten, […] sich in einem hohen Grad an gängigen Ideologien und Diskursen [orientiert]“ (ebd.: 81), wobei Ideologien und Diskurse[1] für Subjekte in

[1] In der (Sozio-)Linguistik ist der Terminus ‚Sprachideologie‘ weitverbreitet. Forschungsarbeiten, die diesen Terminus heranziehen, setzten sich mit der Frage auseinander, welche kollektiv geteilten Annahmen über Sprachen innerhalb einer bestimmten sozial oder kulturell konstruierten Gruppe vorzufinden sind. In diesem Sinne definiert beispielsweise Alan Rumsey (1990) Sprachideologien als „shared bodies of common sense notions about the nature of language in the world” (ebd.: 346). In der kritischen Sprachideologieforschung findet sich anstelle des Ideologiebegriffs vermehrt die Verwendung eines an Foucault angelehnten Diskursbegriffs. Damit wird zum einen unterstrichen, dass eine Gegenüberstellung von

konkreten Interaktionssituationen sichtbar und erfahrbar werden. Diskurse wirken jedoch nicht determinierend auf die Subjekte ein. Vielmehr kann von einer Handlungsfähigkeit der Subjekte ausgegangen werden, die angesichts machtvoller Strukturen gewissen Beschränkungen unterliegt (Bosančić 2016: 101).

Der Schule kommt bei solchen sprachbezogenen Subjektivierungsprozessen eine zentrale Rolle zu. Wie kaum eine andere Institution hat sie durch ihren obligatorischen Charakter sowie den langjährigen Besuch (Althusser 1977: 129) Einfluss auf die Subjektivierung von Kindern und Jugendlichen. Aus dieser Perspektive ist schulische Sprachbildung nicht lediglich ein Prozess, in dem ‚neutrales' Wissen über Sprache(n) vermittelt und Sprachkompetenzen angeeignet werden, sondern sie ist auch als Subjektbildungsprozess aufzufassen, der in dem Sinne bildet, dass „er die Akteur*innen des Unterrichts als bestimmte Subjekte ‚bildet', also hervorbringt" (Springsits 2016: 247). Die Schüler*innen lernen im Unterricht, was es heißt, Sprecher*innen einer bestimmten Sprache, einer Sprachvarietät, ein-, zwei- oder mehrsprachig zu sein und welche Handlungsoptionen damit einhergehen bzw. ausgeschlossen werden. Sprache fungiert in der Schule somit als eine Differenzkategorie, mit der „in Machtverhältnissen soziale Zugehörigkeiten konstruiert, Über- und Unterordnungen geschaffen, Ein- und Ausschlüsse legitimiert werden" (Dirim 2016a: 195). Dabei wirken Diskurse über Sprache(n) und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Sprach- und Differenzverhältnisse auf die Schule ein, indem sie den dort Handelnden Deutungs- und Handlungsmuster zur Verfügung stellen. Zugleich bringt die Schule diese aber selbst hervor, indem sie Schüler*innen in die gesellschaftlichen Differenzordnungen einführt (Mecheril/Quehl 2006: 364).

Fragestellung und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit geht den sprachbezogenen Subjektivierungsprozessen im Bildungskontext nach, wobei der Fokus auf den Wechselwirkungen zwischen diskursiv generiertem Wissen über Schüler*innen, die als migrationsbedingt mehrsprachig gelten, und dem Umgang der so konstruierten Schüler*innengruppe mit diesem Wissen liegt. Somit sind die folgenden Fragestellungen für das Forschungsinteresse leitend:

- Welches Wissen wird in sprachbezogenen Bildungsdiskursen über Jugendliche, die als ‚Zweitsprachlernende', als ‚Mehrsprachige' und/oder als

Ideologie und Wahrheit, wie sie mit dem Terminus ‚Sprachideologie' einhergeht, nicht zielführend ist; zum anderen wird betont, dass auch die Kritik an bestimmten lingualen Verhältnissen bzw. Wissen in diskursive Zusammenhänge involviert ist (Pennycook 2001: 84ff.; vgl. auch Becker 2018: 54ff.; Pokitsch/Bjegač 2020 i.E.). Da der vorliegenden Arbeit ein diskurs- und subjektivierungstheoretischer Zugang zugrunde liegt, wird im Folgenden statt von Sprachideologien von sprachbezogenen Diskursen gesprochen

‚Sprecher*innen einer vom Deutschen abweichenden Familien- bzw. Erstsprache‘ gelten, hervorgebracht und tradiert?
- Wie positionieren sich Jugendliche, die auf diese Weise diskursiv identifiziert werden, selbst als Sprecher*innen im Bildungskontext?
- In welchem Verhältnis stehen diese sprachbezogenen Selbstdeutungen zum in sprachbezogenen Bildungsdiskursen (re-)produzierten Wissen?

Die Interpretative Subjektivierungsanalyse (ISA)[2] nach Saša Bosančić (2014, 2016, 2019) stellt dabei ein Forschungsprogramm dar, das es erlaubt, der Verwobenheit von Diskurs- und Subjektebene bei Subjektivierungsprozessen empirisch gerecht werden zu können. Im Sinne einer „empirischen Doppelperspektive“ (Bosančić 2019: 54), wie sie die ISA vorschlägt, wird daher zunächst das für die obigen Fragestellungen relevante diskursive Wissen rekonstruiert, wobei eine Diskursanalyse nicht selbstständig vorgenommen wird. Vielmehr wird unter Berücksichtigung bereits bestehender diskursanalytischer und anderweitig angelegter Forschungsarbeiten sowie durch die Aufarbeitung des Forschungsstandes das Wissen rekonstruiert, das über mehrsprachige Schüler*innen insbesondere im wissenschaftlichen, aber auch im bildungspolitischen sowie öffentlichen[3] Diskurs prozessiert wird. Zudem werden 13 problemzentrierte Interviews (Witzel 1985, 2000; Witzel/Reiter 2012), die mit Schüler*innen beruflicher (Ober-)Schulen im Alter zwischen 17 und 25 Jahren geführt wurden, mittels des Kodierverfahrens der Grounded Theory (Strauss 1994; Strauss/Corbin 1996) ausgewertet. Die Auswertung der Interviews erfolgt dabei nicht losgelöst von der Rekonstruktion des diskursiven Wissens, sondern es werden in einem „iterativ-zyklischen Prozess“ (Bosančić 2019: 60) die Interdependenzen zwischen dem diskursiven Wissen und den Selbst-Positionierungen der Jugendlichen, die mit diesem Wissen adressiert werden, herausgearbeitet. Von dieser Doppelperspektive, in der sowohl diskursive Wissensordnungen als auch die Sichtweise der Subjekte Berücksichtigung finden, werden Impulse für eine Sprachbildung erwartet, in der im Sinne einer migrationspädagogischen Zweitsprachdidaktik[4] Benachteiligungen, Ausgrenzungen

[2] Da es sich um eine im entstehenden befindende Forschungsperspektive handelt, finden sich auch konkurrierende Bezeichnungen. In Publikationen jüngeren Datums wird auch von „empirische[r] Subjektivierungsforschung“ gesprochen (Bosančić/Pfahl/Traue 2019).

[3] Unter einem öffentlichen Diskurs wird in Anlehnung an Reiner Keller (2011a) ein „Diskurs mit allgemeiner Publikumsorientierung in der massenmedial vermittelten Öffentlichkeit“ (ebd.: 68) verstanden.

[4] Das auf İnci Dirim zurückgehende Konzept der ‚migrationspädagogischen Zweitsprachdidaktik’ verfolgt das Ziel, „theoretische und praxisbezogene forschungsbasierte Analysen und Publikationen zu erarbeiten, die einen Beitrag dazu leisten, die Vermittlung von hegemonialen Sprachen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten auf eine Art und Weise didaktisch und pädagogisch zu gestalten, dass sprachbedingte soziale Ungleichheiten verringert werden können“ (Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik e.V., o.J.). Die Bezeichnung ‚Zweitsprachdidaktik‘ wurde für den Verein ‚Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik‘ (https://mpzweitsprachdidaktik.at/) „aus pragmatischen Gründen […] [gewählt], da dieser im

und inferiorisierende Zuschreibungen aufgrund von sprachbezogenen Differenzsetzungen reduziert werden können (Dirim 2016b: 311).

Aufbau der Arbeit

Um sich den Fragen und der Zielsetzung dieser Arbeit zu nähern, werden zunächst relevante Zugänge bisheriger Forschungsarbeiten diskutiert, die sich ebenfalls mit den Wechselwirkungen zwischen dem individuellen sowie institutionellen und gesellschaftlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt haben (vgl. Kapitel 2). Ziel ist es, mittels der Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Studien die in der vorliegenden Arbeit eingenommene Forschungsperspektive, die sich an der ISA orientiert, zu konkretisieren.

Kapitel 3 legt darauf aufbauend die diskurs- und subjektivierungstheoretischen Annahmen sowie ihre Erweiterung durch postkoloniale und migrationspädagogische Zugänge dar, die dieser Arbeit zugrunde liegen. Das Verhältnis von Sprache(n), Wissen, Macht und Subjektkonstitution wird konzeptualisiert, wobei die Rolle der Schule in diesem Zusammenhang beleuchtet wird.

Auf der Basis dieser Vorüberlegungen wird in Kapitel 4 das Wissen herausgearbeitet, das über migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen in sprachbezogenen Bildungsdiskursen generiert, tradiert und aktualisiert wird. Von zentraler Bedeutung sind dabei die diskursiv hervorgebrachten sprachbezogenen Subjektpositionen[5], die an die als mehrsprachig geltenden Jugendlichen in Bildungskontexten in Form von Identitätsangeboten und -erwartungen herangetragen werden. Den möglichen Adressat*innen legen sie nahe, wie sie sich als Subjekte zu formen haben, um eine anerkannte oder als ‚normal' geltende Position im Bildungskontext einnehmen zu können. Wie vorher erwähnt, wird für die Rekonstruktion des diskursiven Wissens und der Subjektpositionen auf bereits bestehende Forschungsarbeiten zurückgegriffen.

Den Wechselwirkungen zwischen den diskursiv konstituierten Subjektvorstellungen und dem tatsächlichen Umgang der Jugendlichen mit diesen wird in den Kapiteln 5 bis 7 nachgegangen. Dafür wird zunächst das empirische Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der Interviews diskutiert (vgl. Kapitel 5), bevor im Anschluss die Ergebnisse in zweifacher Form präsentiert werden.

internationalen Diskursfeld anerkannt ist" (ebd.). In den Publikationen der Mitglieder wird jedoch der Terminus ‚Zweitsprache' insgesamt kritisch gesehen und kontrovers diskutiert, da mit ihm unter anderem mehrsprachige Praktiken unberücksichtigt bleiben.

5 Der von Doris Pokitsch eingeführte Begriff der sprachbezogenen Subjektpositionen ermöglicht es, eine Abgrenzung zwischen dem Konzept der Sprecher*innenpositionen in Diskursen und dem Konzept der Subjektpositionen vornehmen zu können (Bjegač/Pokitsch 2019: 227). Während unter *Sprecher*innenpositionen* die Orte in Diskursen verstanden werden, von denen aus Akteur*innen an der (Re-)Produktion von Diskursen mitwirken können (Keller 2011b: 253f.), sind unter *sprachbezogenen Subjektpositionen* Identitätserwartungen und -vorlagen zu verstehen, die in Diskursen erzeugt werden und mit denen Subjekte adressiert werden, um sich selbst als Sprecher*innen zu formen (Bjegač/Pokitsch 2019: 227) .

In einem ersten Schritt wird mittels der Rekonstruktion von drei Einzelfällen das Verhältnis zwischen den diskursiven Fremd-Positionierungen und den Selbst-Positionierungen der Jugendlichen herausgearbeitet (vgl. Kapitel 6). Diese Darstellungsweise erlaubt es, die je individuellen Schwerpunktsetzungen, Verschiebungen und Umdeutungen aufzuzeigen, die die Jugendlichen bei der Auseinandersetzung mit sprachbezogenen Diskursen vornehmen. Zudem kann durch die Berücksichtigung der spezifischen biographischen Bedingungen das Risiko minimiert werden, die Selbstkonstituierung der Jugendlichen als Sprecher*innen zu schnell und ausschließlich auf Diskurse zurückzuführen. In einem zweiten Schritt wird eine fallübergreifende Darstellung der Ergebnisse angestrebt (vgl. Kapitel 7), die es im Vergleich zu den Falldarstellungen wiederum besser ermöglicht, Aussagen darüber zu treffen, welches Wissen und welche Subjektpositionen bei den sprachbezogenen Selbst-Positionierung der Jugendlichen im Bildungskontext eine stärkere Berücksichtigung erfahren.

Im letzten Kapitel (vgl. Kapitel 8) werden die Ergebnisse für einen Ausblick nutzbar gemacht.

2 Annäherung an das Forschungsfeld: Mehrsprachige Jugendliche im Bildungskontext

Die Mehrsprachigkeitsforschung setzt sich seit Langem intensiv mit der subjektiven Perspektive der Sprecher*innen auf Sprache(n) sowie ihrem Verhältnis zu institutionellen und gesellschaftlichen Sprachordnungen auseinander: Welche Sprachverhältnisse finden sich in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten, wie nehmen mehrsprachige Personen diese wahr und wie gehen sie davon ausgehend mit den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen um; das sind nur einige der Fragen, die dabei verhandelt werden. Wohl auch aus diesem Grund fühlt sich Claire Kramsch in ihrem 2009 erschienen Buch „The Mutilingual Subject" veranlasst, die provokante Frage aufzuwerfen, ob es angesichts der Vielzahl an bereits bestehenden Forschungsarbeiten denn „noch ein weiteres Buch zum mehrsprachigen Subjekt" (Kramsch 2009: 2; eigene Übersetzung) brauche.

In diesem Kapitel werden aus dieser Fülle an Forschungsarbeiten einige herausgegriffen, um davon ausgehend offene Stellen in der Forschung auszumachen, derer sich die vorliegende Arbeit annimmt. Der Fokus liegt aufgrund des Forschungsinteresses auf Arbeiten, die sich mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Bildungskontext in amtlich deutschsprachigen Regionen[6] beschäftigen. Dabei werden sowohl Arbeiten diskutiert, die die Sprachverhältnisse im Bildungskontext (vgl. Kapitel 2.1) sowie ihre Konsequenzen (vgl. Kapitel 2.2) untersuchen, als auch Studien, die stärker die Perspektive der Sprecher*innen auf schulische Sprachverhältnisse berücksichtigen (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4). Es steht die Frage im Vordergrund, wie bisherige Studien die Verbindung zwischen dem individuellen sowie dem institutionellen und gesellschaftlichen Umgang mit Sprache(n) hergestellt und welche theoretischen und methodischen Zugänge sie dafür gewählt haben.

[6] Die Bezeichnung „amtlich deutschsprachige Regionen" geht auf Dirim (2015) zurück, die mit diesem Begriff auf das „Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam [macht]. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff ‚Land' durch ‚Region' ersetzt." (ebd.: 26)

2.1 Vielfältige Zugänge zum in Bildungsdiskursen prozessierten Wissen über Sprache(n), Migration und Bildung

Eine Reihe von Arbeiten geht der Frage nach, welches Wissen über Sprache(n) und über migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen im Bildungskontext hervorgebracht und tradiert wird. Diese Arbeiten weisen vielfältige methodische und theoretische Zugänge auf und werden an dieser Stelle nur knapp skizziert, da sie in Kapitel 4 ausführlich besprochen werden.

Zu einer der viel diskutierten Forschungsarbeiten, die sich den schulischen Sprachverhältnissen widmet, zählt die 1994 erschienene Habilitationsschrift „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule" von Ingrid *Gogolin*. Unter Bezugnahme auf Bourdieus sprachsoziologischen Ansatz und sein Habituskonzept zeichnet Gogolin unter anderem nach, wie im Zuge der Konstituierung des deutschen Nationalstaates im 19. Jahrhundert der Unterricht zunehmend in den Dienst einer nationalen Erziehung gestellt wurde und wie sich auf diese Weise ein monolinguales Selbstverständnis im Bildungssystem etablierte. Dabei sei der historische Ursprung und damit der Konstruktcharakter der einsprachigen Orientierung der Schule zunehmend aus dem Blick geraten, sodass diese gegenwärtig als natürlich gegeben und unhinterfragbar erscheine (Gogolin 2008 [1994]: 41-103). Ausgehend von einer Fragenbogenerhebung unter Lehrpersonen und einer ethnographischen Feldforschung kann Gogolin zeigen, dass ein ‚monolingualer Habitus' trotz einer multilingualen Schüler*innenschaft weiterhin im schulischen Kontext vorherrscht (ebd.: 256).

In Untersuchungen jüngeren Datums wird mitunter auf Gogolins Rekonstruktion der schulischen Sprachverhältnisse Bezug genommen, wenn danach gefragt wird, inwieweit das monolinguale Selbstverständnis bei der Konstruktion bestimmter Schüler*innengruppen eine Rolle spielt. Im Gegensatz zu Gogolins Untersuchung fokussieren die im Folgenden angeführten Arbeiten stärker auch die mit sprachlichen Verhältnissen einhergehenden natio-ethno-kulturellen[7] Zugehörigkeitsverhältnisse.

So geht Patricia *Stošić* (2017) mittels einer Inhalts- und Argumentationsanalyse der Frage nach, wie Schüler*innen mit Migrationshintergrund „*in den* und *durch die* Publikumsmedien" (ebd.: 14; Hervorh. i.O.) in Erscheinung treten. Es interessiert sie, wie wissenschaftliches Wissen über den Bildungs-

[7] Mit der von Paul Mecheril (2010b) eingeführten Bezeichnung ‚natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit' wird betont, dass Unterscheidungen aufgrund von ethnischen, nationalen und/oder kulturellen Kategorien unscharf und diffus sind. Das liege daran, dass die Begriffe ‚Nation', ‚Ethnizität' und ‚Kultur' nicht deutlich voneinander abgegrenzt werden können und ineinander übergehen. Diese Unschärfe ermöglicht es, „Imaginationen, Unterstellungen und sehr grobe Zuschreibungen vorzunehmen, die dem Gebrauch solcher Bezeichnungen wie ‚türkisch', ‚italienisch', ‚deutsch', ‚arabisch' zugrunde liegen" (ebd.: 14).

(miss)erfolg von einer derart konstruierten Schüler*innengruppe in den Medien prozessiert wird. Sie kann vier zentrale Argumentationsmuster herausarbeiten, die in diesem Zusammenhang massenmedial verhandelt werden: „Kulturalisierung“, „soziale Herkunft“, „bildungspolitische Verantwortung“ und „Sprache als Mittel zum Zweck“ (ebd.: 240).[8] Dem Argumentationsmuster „Sprache als Mittel zum Zweck“ kommt in ihrem Sample ein besonderer Stellenwert zu, da in allen von ihr rekonstruierten Argumentationsketten darauf Bezug genommen wird (ebd.). Den Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden Defizite in der deutschen Sprache, die als einzig bildungsrelevante Sprache gesetzt wird, zugeschrieben. Somit tritt nicht nur migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als ‚Problemfall‘ in Erscheinung, sondern die damit in Verbindung gebrachten Sprachdefizite werden als eine zentrale Ursache für einen geringen Bildungserfolg der Schüler*innen dargestellt. Abschließend resümiert die Autorin, dass bei der Thematisierung von Erklärungsansätzen für den Bildungsmisserfolg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der medialen Berichterstattung individualisierte Ursachenzuschreibungen dominieren und dass es daher zu einer „Vereindeutigung der Problembeschreibungen“ kommt (ebd.: 292).

Im Gegensatz zu Stošić konzentriert sich Miriam *Sitter* (2016) nicht auf die öffentliche Bildungsdebatte, sondern fokussiert in ihrer Untersuchung „PISAs fremde Kinder“ den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs. Sie rekonstruiert dabei das Wissen, das in der Post-PISA-Debatte[9] über Schüler*innen mit Migrationshintergrund diskursiv erzeugt und tradiert wird. Auch sie kann ausgehend von ihrem Datenkorpus die Dominanz einer defizit- und problemorientierten Perspektive auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund herausarbeiten.

> „Als ein zentrales Ergebnis der Studie ist somit die Beobachtung festzuhalten, dass Kinder mit Migrationshintergrund innerhalb der Nach-PISA-Bildungsdebatte als Kristallisationspunkt in Erscheinung treten, in dem sich nahezu alle bildungsbenachteiligende und somit problematischen Attribute zusammenführen lassen. Die ethnische Herkunft von Migrantenkindern wird aufgeführt, um das Sammelsurium der Benachteiligung […] zu veranschaulichen und die diesbezügliche Relevanz und Notwendigkeit von (Sprach-)Förderung zu schlussfolgern.“ (ebd.: 145)

8 Unter „Kulturalisierung“ subsumiert Stošić (2017) Erklärungen für Bildungsbenachteiligungen, die auf die ethnische und kulturelle Herkunft der Schüler*innen verweisen (ebd.: 241). Mit dem Argumentationsmuster „soziale Herkunft“ werden Ursachenzuschreibungen hervorgehoben, die sich beispielsweise auf den sozioökonomischen Status oder auf die Bildungsferne bzw. -nähe der Kinder mit Migrationshintergrund bzw. ihrer Familien beziehen (ebd.: 248). Argumentationen, die die Bildungspolitik für ungleiche Bildungsteilhabe verantwortlich machen, führt sie unter dem Begriff „bildungspolitische Verantwortung“ an (ebd.: 258).

9 Sitter (2016: 26f.) zieht für in ihrer Diskursanalyse Veröffentlichungen nach der ersten PISA-Erhebung (2001 bis 2003) sowie Veröffentlichungen nach der dritten PISA-Erhebung (2010 bis 2012) heran.

Wie in diesem Zitat anklingt, wird laut Sitter im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs insbesondere eine (möglichst früh ansetzende) Sprachförderung, die als Förderung der deutschen Sprachkenntnisse aufgefasst wird, als Garant für Bildungsgerechtigkeit thematisiert (ebd.: 129). Damit kann Sitter ähnlich wie Stošić aufzeigen, dass Schüler*innen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, vor dem Hintergrund einer als monolingual deutschsprachig konzeptualisierten Schule als integrations- und sprachförderbedürftig erscheinen. Da diese problembehafteten und defizitorientierten Zuschreibungen mit jeder neuen PISA-Studie eine Aktualisierung erfahren, werden der Autorin zufolge Kinder mit Migrationshintergrund zu „(ewige[n]) Prototypen von Bildungsbenachteiligungen“ (ebd.: 275) gemacht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es mehrere Untersuchungen gibt, die die schulischen Sprachverhältnisse untersuchen und dabei die Zusammenhänge von Sprachordnungen, natio-ethno-kulturellen Verhältnissen sowie sozialer Herkunft berücksichtigen. Der große Beitrag dieser Studien liegt darin, dass sie offenlegen, wie das Wissen über Sprache(n), Zugehörigkeit und Bildung herangezogen wird, um migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen als ‚(bildungs-)kulturelle und sprachlich Andere‘ zu konstruieren (ebd.: 317ff.).

2.2 Die Konsequenzen schulischer Sprachverhältnisse für migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen

In dem folgenden Unterkapitel werden Arbeiten besprochen, die sich mit den Konsequenzen der schulischen Sprachverhältnisse für migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen auseinandersetzen.

Nur knapp soll an dieser Stelle auf die Studie von *Gomolla* und *Radtke* (2009 [2002]) zur „Institutionellen Diskriminierung“ verwiesen werden, da diese ebenfalls in Kapitel 4 ausführlicher thematisiert wird. Die beiden Autor*innen nahmen in ihrer 2002 erschienen Untersuchung einen Erklärungsansatz zur Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den Blick, der sich deutlich von den bis dahin vorherrschenden Erklärungsansätzen unterschied. Statt die Ursachen für die Schlechterstellung bei den Schüler*innen und ihren Familien zu suchen, wurde die Schule als Institution selbst zum Untersuchungsgegenstand. Jedoch wurde nicht nach diskriminierenden Praktiken einzelner Lehrpersonen gefragt, sondern danach, inwieweit Diskriminierung das Resultat institutioneller Handlungslogiken und Abläufe sei (ebd.: 21). Gomolla und Radtke kommen zu dem Ergebnis, dass das schlechtere Abschneiden von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem unter anderem darin begründet liegt, dass diese aufgrund der ihnen zugeschriebenen ethno-natio-kulturellen Zugehörigkeit sowie sprach-

lichen (In-)Kompetenz die institutionalisierten Erwartungen an ‚normale' Schüler*innen nicht erfüllen (können) und das von damit einhergehenden Stigmatisierungen diskriminierende und selektierende Effekte ausgehen (ebd.: 274).

Einen anderen Zugang zu den Konsequenzen schulischer Sprachverhältnisse nehmen Arbeiten vor, die die Selbstauskünfte von multilingualen Schüler*innen in den Mittelpunkt rücken. Auffällig ist dabei eine häufig anzutreffende theoretische Bezugnahme auf Bourdieus (2015 [1990]) sprachsoziologischen Ansatz. Schule wird in Anlehnung an Bourdieu als sprachlicher Markt aufgefasst, auf dem sich historisch und soziokulturell bedingt eine ‚legitime Sprache' durchgesetzt hat, an der die Sprachpraxen der Schüler*innen gemessen werden.[10] Die Studien fokussieren ausgehend von einer solchen Konzeptualisierung der schulischen Sprachordnung das Verhältnis, in dem die Sprachen migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler*innen zu der ‚legitimen Sprache' der Institution stehen.

Heike *Niedrig* geht auf dieser Basis der Frage nach, ob und inwieweit das Sprachrepertoire geflüchteter Jugendlicher aus Afrika als Sprachkapital im deutschen Bildungssystem fungiert (Niedrig 2015: 70). Sie stützt sich auf die Daten einer Hamburger Forschungsgruppe, deren Teil sie war und bei der 76 junge geflüchtete Jugendliche aus Afrika interviewt wurden. Zum Zeitpunkt der Erhebung besuchten alle Interviewten eine deutsche Schule. Zuvor absolvierten sie ein „Berufsvorbereitungsjahr für MigrantInnen" (ebd.: 71). Wenig überraschend ist, dass die Jugendlichen berichten, dass ihren Kenntnissen in afrikanischen Sprachen in den deutschen Bildungsinstitutionen kein Wert zugestanden wird. Sie selbst stellen diesen Zustand und damit die vorherrschenden sprachlichen Machtverhältnisse ebenfalls nicht infrage und erwarten nicht, dass afrikanische Sprachen im deutschen Schulsystem eine Rolle spielen (ebd.: 73f.). Den schulischen Umgang mit ihren Englisch- und Französischkenntnissen, also mit ihren Kenntnissen in den ehemaligen Kolonialsprachen, beurteilen die Befragten hingegen anders. Nicht nur sprechen sich viele der Jugendlichen in diesen Sprachen bzw. in einer der Sprachen hohe (mündliche) Kompetenz zu (ebd.: 75), sondern sie kritisieren auch einen schulischen Umgang, der ihnen diese Sprachkompetenzen abspricht bzw. nicht anerkennt (ebd.: 72f.).

Ausgehend von den Selbstauskünften der Jugendlichen kommt Niedrig zu dem Ergebnis, dass die geflüchteten Jugendlichen (aus Afrika) im deutschen Bildungssystem weder aus ihren Kenntnissen in afrikanischen Sprachen noch aus ihren Kenntnissen in den ehemaligen Kolonialsprachen einen Profit ziehen können. Die Jugendlichen finden sich häufig in Beschulungsformen (berufsvorbereitende Maßnahmen) oder Schultypen (Haupt- und Realschule) wieder, in denen den (Fremd-)Sprachen Englisch und Französisch keine bzw. kaum Relevanz zukommt. Obwohl Englisch und Französisch zu den dominierenden

[10] Weiterführende Erläuterungen zu Bourdieus ‚Ökonomie des sprachlichen Tauschs' finden sich im Kapitel 4.1.1.

schulischen Fremdsprachen gehören, können die Jugendlichen daher ihre Sprachkenntnisse nicht gewinnbringend einsetzen. Die einzige für die Schüler*innengruppe als relevant erachtete Sprache scheint somit im Bildungssystem die deutsche Sprache zu sein (ebd.: 79f.).

Unter Bezugnahme auf Bourdieus sprachsoziologischen Ansatz und postkoloniale Theorien erklärt die Autorin die fehlende schulische Anerkennung der Englisch- und Französischkenntnisse unter anderem damit, dass die geflüchteten Jugendlichen im Bildungssystem als postkoloniale ‚Andere' konstruiert würden, denen der Status als legitime Sprecher*innen der Sprachen Englisch und Französisch abgesprochen werde (ebd.: 80). Damit kann Niedrig mit ihrer Untersuchung aufzeigen, dass es im Bildungskontext nicht nur entscheidend ist, welche Sprachen gesprochen werden, sondern auch, wer diese Sprachen spricht. Ob bestimmte Sprachen auf dem schulischen Sprachmarkt als ‚Kapital' fungieren, ist somit auch von der Position, die Sprecher*innen zugewiesen wird, abhängig.

Wie Niedrig bezieht sich auch Sara *Fürstenau* in ihrer 2004 erschienen Studie auf Bourdieus „Ökonomie des sprachlichen Tausches", die sie mit dem Konzept der ‚transnationalen Migration' ergänzt. Sie nimmt einen Perspektivenwechsel vor und stellt die Frage, „ob und unter welchen Umständen, Mehrsprachigkeit und (potenzielle) Mobilität von Jugendlichen aus Migrantenfamilien als Ressource eingesetzt werden (können)" (Fürstenau 2004: 13). Sie konzentriert sich in ihrer Untersuchung auf portugiesischsprachige Jugendliche, die sich im Übergang von der Schule zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt befinden. Diese befragt sie mittels leitfadengestützter Interviews. In Anlehnung an Bourdieu arbeitet Fürstenau heraus, dass Mehrsprachigkeit dann von den Jugendlichen als ‚Kapital' angesehen wird, wenn sie sich von dieser zusätzliche Chancen auf dem Arbeitsmarkt erwarten. Drei Arbeitsbereiche werden von den Jugendlichen in diesem Zusammenhang thematisiert: a) Sprachberufe, b) Berufe mit einer internationalen Ausrichtung und c) Arbeitsbereiche im „multikulturellen Kontext" (ebd.: 121). Fürstenau zeigt auf, dass lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in diesen drei Arbeitsbereichen nicht per se ein Mehrwert zugeschrieben wird, sondern dass sie nur dann als Ressource angesehen wird, wenn sie mit den „Spielregeln auf dem sprachlichen Markt" (ebd.: 143) übereinstimmt. Dieser Perspektive folgend erfahre beispielsweise Mehrsprachigkeit in den Sprachberufen dann Anerkennung, wenn sie schriftsprachlichen und monolingual ausgerichteten Normen entspreche. Aus den Interviews wird zudem deutlich, dass die Jugendlichen die Verwertbarkeit ihrer Mehrsprachigkeit in Situationen für wahrscheinlicher halten, in denen die von ihnen beherrschten Sprachen nicht als Migrationssprachen, sondern als Fremdsprachen eingestuft werden. So gehen die Jugendlichen davon aus, dass sie im Bereich des Groß- und Außenhandels ihre Kenntnisse des Portugiesischen als Nationalsprache Portugals und Brasiliens gewinnbringend einsetzen können. Hin-

gegen erkennen sie aber keinen Mehrwert im Verwenden des Portugiesischen als Migrationssprache am Arbeitsplatz in Deutschland (ebd.: 146).

In einem zweiten Auswertungskapitel fokussiert Fürstenau den Einfluss transnationaler Orientierung auf die Bewertung sprachlich-kultureller Kompetenzen. Migration wird dabei nicht als eine singuläre, dauerhafte Wanderung von einer Nationalgesellschaft in eine andere verstanden. Stattdessen wird der „Blick […] auf soziale Lebenswelten […], die sich zwischen den Nationalgesellschaften aufspannen (‚transnationale soziale Räume')" gerichtet (ebd.: 150). Aus ihren Interviews arbeitet sie eine solche transnationale Orientierung bei den Jugendlichen heraus. Eine transnationale schulische oder berufliche Laufbahn wird von den Interviewten dann in Betracht gezogen, wenn damit eine „zusätzliche Absicherung" (ebd.: 267) oder ein „sozialer Aufstieg" (ebd.: 268) in Zusammenhang gebracht wird. Die Jugendlichen orientieren sich in diesem Zusammenhang an Personen, die erfolgreich nach Portugal (re-)migriert sind. Diese Orientierung ist laut Fürstenau ein Hinweis darauf, dass die Interviewten auf soziale Netzwerke zurückgreifen, die ihnen als Transmigrant*innen zur Verfügung stehen, wobei auch ein Bewusstsein für die „Spielregeln und Konstellationen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zwischen Deutschland und Portugal" (ebd.: 257) bei den Jugendlichen zu erkennen ist.

Die Arbeiten von Gomolla und Radtke, Niedrig sowie Fürstenau zeigen die Konsequenzen schulischer Sprachverhältnisse auf. Sie verdeutlichen zum einen die Interdependenzen zwischen den schulischen und gesellschaftlichen Sprachordnungen sowie Selektionsprozessen; zum anderen machen sie auf die Auswirkungen der sprachlichen Ordnungen auf die subjektiven Deutungen von Mehrsprachigkeit aufmerksam. Dabei gelingt es ihnen einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und sich von defizitorientierten Ansätzen über migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen zu distanzieren.

2.3 Selbstauskünfte mehrsprachiger Jugendlicher als Zugang zu Sprachbiographien

Neben den Studien, die primär ausgehend von Bourdieu die Selbstauskünfte von multilingualen Sprecher*innen in den Mittelpunkt stellen, zeichnen sich viele Untersuchungen dadurch aus, dass sie einen Zugang zu den subjektiven Deutungen der Sprecher*innen über das biographisch-narrative Interview wählen. Die mit dieser Methode einhergehende methodologische Ausrichtung führt dazu, dass nicht die Frage nach dem ‚Wert' einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im Bildungskontext im Fokus steht, sondern die lebensgeschichtlichen Erfahrungen und ihre Rolle für Sprachaneignungs- und Selbstkonstitutionsprozesse.

Udo *Ohm* unterstreicht in seinen Arbeiten wiederholt die Bedeutung von lebensgeschichtlichen Erfahrungen für die Erforschung von Zweitspracherwerbsprozessen. Ausgehend von einer Verortung im soziokulturellen Paradigma definiert er den Zweitsprachenerwerb als Erfahrung und hebt hervor, „dass die zugrunde liegenden Aneignungsprozesse in Lebensgeschichten verwirklicht sind" (Ohm 2012: 261). Damit grenzt er sich von einer Zweitspracherwerbsforschung ab, bei der verschiedene Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, unabhängig voneinander und primär aus Sicht der Forschenden untersucht werden (Ohm 2004: 47). Als eine zentrale Erhebungsmethode, mit der eine lebensgeschichtlich orientierte Sichtweise auf Sprachaneignungsprozesse eingenommen werden kann, sieht er das biographisch-narrative Interview (Ohm 2004: 49, 2012: 262). Exemplarisch zeigt er an den Erzählungen einer ‚finnischen Deutschlernerin' (Frau Häkkinen) und eines ‚deutschen Englischlerners' (Herr Bode), wie das biographisch-narrative Interview in der Zweitspracherwerbsforschung eingesetzt werden kann. Beide Interviewpartner*innen machen während ihres Studiums in dem jeweiligen Zielland die Erfahrung, dass ihnen bestimmte Sprecher*innenpositionen nicht zugestanden werden. Herr Bode wird in Interaktionen mit Zielsprecher*innen immer wieder mit einer Wahrnehmung als „Nicht-Muttersprachler" konfrontiert. Frau Häkkinen macht die Erfahrung, „in studentischen Arbeitsgruppen nicht als gleichwertige Gesprächspartnerin wahrgenommen zu werden" (Ohm 2012: 276f.). Beide wollen an ihrer Situation etwas ändern, die sie als folgenreich für ihre sprachlichen Aneignungsprozesse erleben, wählen dafür aber unterschiedliche Wege und Strategien. Auf der Basis einer solchen Auswertung von biographischen Daten macht Ohm auf die Bedeutung von Positionierungsprozessen im Spracherwerbsprozess aufmerksam. Er betont, dass sowohl die Sprachstrategien, die verschiedene Sprachlerner*innen zeigen, als auch die Art und Weise, wie sie sich zu bestimmten Zeitpunkten selbst als Sprecher*innen konstruieren, nicht unabhängig von lebensgeschichtlichen Erfahrungen, konkreten sozialen Interaktionen und Machtbeziehungen betrachtet werden können. Er plädiert daher für eine stärkere Berücksichtigung der Lebensgeschichte der Zweitsprachlernenden in der Forschung (Ohm 2004: 61, 2012: 277f.).

Ähnlich wie Ohm wählt auch Nadja *Thoma* in ihrer 2018 erschienen Studie einen Zugang über das biographisch-narrative Interview. In dieser rekonstruiert die Autorin Sprachbiographien von zwölf Germanistikstudierenden aus Österreich, „die eine (eigene oder familiale) Migrationsgeschichte haben und mehrsprachig" (Thoma 2018: 90) und/oder Dialektsprecher*innen sind. Folgende Fragen werden dabei fokussiert:

> „Wie erfahren Student*innen sprachliche Heterogenität und die Hierarchisierung von (Bildungs-)Sprachen im Kontext des Germanistikstudiums? In welchem Verhältnis stehen diese Erfahrungen im Vergleich zu Erfahrungen an anderen Bildungsinstitutionen, die sie durchlaufen haben?" (ebd.: 15)

Bei der Auswertung der Interviews identifiziert Thoma drei biographische Phasen, in denen Sprache(n) von ihren Befragten eine besondere Relevanz zugeschrieben wird: „kindliche Lebenswelt und Sprache“, „Sprache in der biographischen Phase der Schulzeit“ sowie „Sprache während und nach der biographischen Phase des Studiums“ (ebd.: 104). Aufgrund des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit wird im Folgenden lediglich auf die Ergebnisse zur Bedeutung von Sprache(n) in den biographischen Erzählungen über die Schulzeit eingegangen.

Zunächst arbeitet Thoma heraus, dass in den biographischen Erzählungen die schulischen Übergänge als besonders relevant gesetzt werden. Bei der Thematisierung des Übergangs bzw. des Eintritts in die Primarstufe weisen ihre Interviewpartner*innen sprachliche Schwierigkeiten in der deutschen Sprache zurück. Sie distanzieren sich damit von problem- und defizitorientierten Bildungsbiographien, die migrationsbedingt mehrsprachigen Personen zugeschrieben werden. Thoma deutet diese Strategien im Interview als eine „Form der Entproblematisierung“ und als „Normalisierungsstrategien“ (ebd.: 209), die möglicherweise auf erfahrene, inferiorisierende Fremdpositionierungen verweisen.

Bezüglich des Übergangs auf weiterführende Schulen, die bei den Germanistikstudierenden häufig das Gymnasium war, zeigt sie auf, dass die Befragten dem Fach Deutsch, den eigenen Leistungen in diesem Fach und damit der in der Schule dominanten Sprache eine maßgebliche Bedeutung zuschreiben. Die deutsche Sprache wird jedoch nicht nur als relevant für den Übergang auf weiterführende Schulen thematisiert, sondern ihr wird auch nach dem Übergang eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg und die soziale Anerkennung zugebilligt (ebd.: 235). In diesem Zusammenhang berichten die Studierenden, dass sie sich während ihrer Schulzeit auf institutioneller Ebene mit pauschalen Zuschreibungen von Sprachdefiziten konfrontiert sahen. So wurde ihnen ein Sprachförderbedarf unterstellt und/oder sie erfuhren eine pauschale Zuweisung zu Fördermaßnahmen. Auf der interaktionalen Ebene hingegen berichten sie davon, dass sie aufgrund der ‚guten Deutschkenntnisse‘ positive Reaktionen erfuhren. Thoma rekonstruiert ausgehend von diesen Erzählungen Schule „als Raum […], der von vielfachen Hierarchisierungen von Sprachen und deren Sprecher*innen gekennzeichnet ist“ (ebd.: 236), mit denen Ein- und Ausschlüsse einhergehen. Diese unterschiedlichen schulischen Sprachhierarchien seien aber von den Studierenden nicht als determinierend erlebt worden. Vielmehr findet die Autorin Hinweise dafür, dass die Studierenden aus der Retrospektive verschiedene Handlungsspielräume für sich ausmachen können (ebd.: 237). Da in den Interviews unterschiedliche sprachliche Hierarchisierungen thematisiert werden, spricht Thoma von „Sprache als relationale[r] Kategorie“ (ebd.: 236). Auffällig an den sprachlichen Hierarchisierungen, die Thoma aus den Interviews rekonstruiert, ist, dass sie in der Schule im Hinblick auf die Verwendung von Dialekt oder den Grad der Beherrschung der Standard-

sprache vorgenommen wurden. Thoma kann in ihrem Sample keine Hinweise darauf finden, dass Migrationssprachen abgewertet wurden. Mögliche Erklärungen dafür könnten darin liegen,

> „dass die Schüler*innen im Raum Schule selbstverständlich die dominante Sprache verwendeten und/oder verwenden mussten und aus diesem Grund von dominant positionierten Anderen nicht als *sprachlich* abweichend wahrgenommen wurden. Es könnte sich aber auch hier um eine Normalisierungsstrategie im Kontext der Interviewsituation handeln: Wird nicht eine Migrationssprache, sondern ein österreichischer Dialekt als Abweichung konstruiert, […] ist das eine Möglichkeit, sich als ‚Dialektsprecherin und damit ‚als wirkliche Österreicher' zu konstruieren." (ebd.; Hervorh. i.O.)

Wie diese Interpretation deutlich macht, besteht eine Besonderheit an Thomas Arbeit darin, dass sie biographische und soziolinguistische Zugänge miteinander in Verbindung setzt. Sie zieht insbesondere sprachideologische Ansätze wie (R)Einheits-, Mutter-, Standardsprachenideologie oder wie im obigen Beispiel Nationalsprachenideologie als „sensibilisierende Konzepte" bei der Auswertung der biographisch-narrativen Interviews heran und fragt in diesem Sinne nach der Rolle, welche „(unter anderem sprachideologische) Wissensordnungen in den biographischen Rekonstruktionen spielen" (ebd.: 324). Mit der Fokussierung auf Germanistikstudierende nimmt sie eine spezifische Sprecher*innengruppe in den Blick, die nicht nur als bildungserfolgreich bezeichnet, sondern durch die Wahl ihres Studiums auch als sprachlich interessiert und reflektiert charakterisiert werden kann. Ihre Interviewpartner*innen verfügen über ein akademisches Wissen über Sprache(n), dessen Einfluss auf die rückblickenden Erzählungen über die Schulzeit von den Befragten selbst expliziert (ebd.: 198) und von der Autorin reflektiert wird (ebd.: 237).

Insgesamt tragen die Arbeiten von Ohm und Thoma dazu bei, die Relevanz der Lebensgeschichte für Sprachaneignungs- und Selbstkonstitutionsprozesse zu unterstreichen, wobei beide Autor*innen die Verwobenheit der Sprachbiographien in gesellschaftliche Strukturen betonen. Biographische Erfahrungen werden auf diese Weise in Zusammenhang mit gesellschaftlichen und institutionellen Sprach- und den damit einhergehenden Machtverhältnissen gebracht.

2.4 Das Verhältnis von Sprachordnungen bestimmter Schulen und Selbstkonstitutionsprozessen: Ethnobiographische Zugänge

Die im Folgenden referierten Untersuchungen weisen wie die in dem vorherigen Unterkapiteln besprochenen einen biographischen Zugang auf, wobei sie zum Teil andere Erhebungsinstrumente heranziehen und/oder die biographi-

schen Zugänge mit weiteren empirischen, insbesondere ethnographischen Erhebungsmethoden verknüpfen.

Brigitta *Busch* (2010a, 2010b, 2013) plädiert für einen Einsatz von Sprachenportraits[11] bei der Erforschung von Mehrsprachigkeit. Bei den Sprachenportraits zeichnen Personen in Körpersilhouetten mit verschiedenen Farben all ihre Sprachen ein und beschriften diese in Form einer Bildlegende. Dabei wird jedoch nicht vorgegeben, was unter Sprache zu verstehen ist. Auf diese Weise haben die Beteiligten die Freiheit, sich von gängigen Benennungen und Vorstellungen von Sprache(n) zu entfernen und beispielsweise Dialekte, Jargons, Phantasiesprachen und anderweitige Codes und Kommunikationsmittel einzuzeichnen und in einem sich anschließenden Einzel- oder Gruppengespräch zur Sprache zu bringen (Busch 2012: 36-39). Hierbei wird deutlich, dass sich Busch von einer Konstruktion von Sprache als ein in sich geschlossenes System, das deutlich von anderen Sprachen abgrenzbar ist, distanziert. Bei ihr steht in Anlehnung an Gumperz (1964) das Konzept des sprachlichen Repertoires im Vordergrund, mit dem die „Gesamtheit der sprachlichen Mittel bezeichnet wird, die einem Sprecher oder einer Sprecherin in einer bestimmten Situation zur Verfügung stehen" (Busch 2013: 13). Busch entwickelt dieses Konzept weiter und hebt insbesondere die Rolle der leiblichen und emotionalen Dimension des sprachlichen Repertoires hervor. Diese Weiterentwicklung wird in Buschs Begriff des Spracherlebens sichtbar, mit dem sie darauf verweist, dass (mehrsprachige) Personen die Einschätzung der ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen vor dem Hintergrund der an sie herangetragenen Fremdwahrnehmung vornehmen, dass damit das Verhältnis von „Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit" verhandelt wird und dass es zuletzt auch um die Frage von „sprachlicher Macht oder Ohnmacht" geht (ebd.: 19). Dabei betont die Autorin die Notwendigkeit, das individuelle Spracherleben in Zusammenhang mit sozialen und politischen Machtverhältnissen zu betrachten.

> „Soziale und politische Machtkonstellationen werden […] mit Hilfe von Sprachideologien, von Diskursen über Sprache und ‚richtigen' Sprachgebrauch produziert und reproduziert. Entscheidend für die Wirksamkeit solcher Mechanismen ist, dass sie nicht nur von außen auf die Einzelnen einwirken, sondern von diesen verinnerlicht werden, sodass die Unterordnung unter Vorstellungen, wie die Welt beschaffen ist und wie Kategorien des Denkens und Fühlens gebildet werden, quasi freiwillig erfolgt." (ebd.: 27)

[11] Sprachenportraits haben ihren Ursprung in der pädagogischen Praxis. Sie wurden von Gogolin und Neumann (1991) im Grundschulunterricht im Rahmen der Förderung von Language Awareness verwendet. Für einen Einsatz von Sprachenportraits in der Schule spricht sich neben Busch insbesondere Hans-Jürgen Krumm (2001) aus. Die von den Kindern und Jugendlichen gestalten Körpersilhouetten können seiner Ansicht nach als Grundlage für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der jeweiligen individuellen Mehrsprachigkeit dienen und die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen im schulischen Kontext sichtbar machen (ebd.: 5f.).

Um die historisch-politischen Dimension des Spracherlebens empirisch berücksichtigen zu können, plädiert Busch dafür, die Erhebungen der Sprachenportraits mit weiteren Forschungsverfahren in Verbindung zu bringen. Sie selbst verknüpfte bei einer Untersuchung an einer Schule in Südafrika eine Analyse der ‚linguistic landscape' der Schule, ethnographische Beobachtungen an dieser Schule sowie eine Erhebung der Sprachbiographien der Schüler*innen mittels Sprachenportraits miteinander, um den Wechselwirkungen zwischen der Schulsprachenpolitik und dem individuellen Spracherleben von Schüler*innen nachzugehen (Busch 2010a).

Anna *Schnitzer* (2017) verknüpft ebenfalls einen biographischen mit einem ethnographischen Zugang in ihrer Untersuchung, in der sie ein bilinguales Gymnasium in einer amtlich zweisprachigen Region der Schweiz in den Blick nimmt. Sie untersucht,

> „wie Jugendliche, die eine bilinguale Klasse in einer ‚zweisprachigen' Stadt besuchen und deren Leben schon durch diese strukturellen Merkmale von mehreren Sprachen geprägt ist, sich in Bezug auf die Sprachlandschaft positionieren, aber auch positioniert werden" (ebd.: 39).

Ihr Datenkorpus setzt sich zum einen aus Beobachtungsprotokollen und zum anderen aus narrativen Interviews zusammen. Anhand von Protokollen und Audiodateien, die in teilnehmenden Beobachtungen an der oben beschriebenen Schule entstanden sind, zeigt Schnitzer auf, dass sich auch auf einer bilingualen Schule ein „einsprachiges Verständnis von Zweisprachigkeit" (ebd.: 175) feststellen lässt. Die Schüler*innen werden einer Sprache zugeordnet und in diesem Sinne in ‚deutschsprechende' und ‚französischsprechende' Schüler*innen unterschieden. Eine solche Unterscheidungspraxis kann Schnitzer auf der schulorganisatorischen Ebene feststellen. An der von ihr untersuchten Schule kommen die Schüler*innen erst in der 10. Klasse in einer bilingualen Klasse zusammen, zuvor haben sie jeweils entweder ein französisch- oder ein deutschsprachiges Gymnasium besucht. Die Autorin zeigt auf, dass trotz der Zusammenführung in einer bilingualen Klasse eindeutige Zuordnungen der Schüler*innen zu einer der Institutionen und damit zu einer der Sprachen aktualisiert werden. So werden den Schüler*innen „eindeutige ‚Defizite' in je einer Sprache unterstellt […], die über eine spezielle Förderung ausgeglichen werden sollen" (ebd.). Ausgehend von der Analyse der interaktionalen Ebene kann die Autorin einen differenzierenden Umgang mit Sprachzugehörigkeiten und sprachlichen Praktiken rekonstruieren. Zwar lassen sich in Peer-Interaktionen, insbesondere in formalisierten Unterrichtskontexten an Monolingualität und deutlicher Sprachtrennung orientierte Praktiken und Zuschreibungen beobachten, zugleich werden aber gerade in weniger formalisierten schulischen Kontexten neue Zugehörigkeiten hervorgebracht, die sich an der „Norm der Zwei- oder Mehrsprachigkeit und des Zweisprachig-Seins" (ebd.: 203) orientieren. Diese Zuordnungen werden in den Interaktionen immer wieder neu konstruiert und verhandelt. Darüber hinaus werden mehrsprachige Praktiken sichtbar.

Schnitzer ergänzt diese Beobachtungen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit durch biographisch-narrative Interviews mit zwölf Schüler*innen einer 11. Klasse und rekonstruiert auf der Grundlage dieser Datenbasis fünf Fälle. Die fünf Schülerinnen waren alle bereits vor dem Eintritt in das bilinguale Gymnasium mit mehreren Sprachen in ihrem Alltag konfrontiert, nahmen aber im Interview unterschiedliche Positionierungen zu Mehrsprachigkeit ein. Die Autorin zeichnet in ihrem Sample bei den Schüler*innen sowohl einsprachige, zweisprachige als auch mehrsprachige Positionierungen nach, wobei sie betont, dass diese Positionierungen jeweils mit Abgrenzungen zu anderen sprachbezogenen Positionierungen einhergehen (ebd.: 318). Situativ wandelbare Positionierungen, die sie noch in der Peer-Interaktion rekonstruieren konnte, lassen sich bei den Selbstauskünften der Jugendlichen nicht mehr feststellen (ebd.: 338).

Buschs und Schnitzers Untersuchung bieten durch ihre Verbindung von ethnographischen und biographischen Erhebungsmethoden einen Einblick in die sprachbezogenen Fremd- und Selbstpositionierungspraktiken im schulischen Kontext. Sie verdeutlichen die Verwobenheit von schulischen Sprachverhältnissen und -praktiken einer bestimmten Schule und der Art und Weise, wie sich Jugendliche selbst als Sprecher*innen formen. Da Buschs Untersuchung eine Schule in Südafrika und Schnitzes Untersuchung eine bilinguale Schule in einer amtlich zweisprachigen Region in der Schweiz fokussiert, ist eine Übertragung der Ergebnisse auf migrationsbedingt mehrsprachige Personen in amtlich deutschsprachigen Regionen und monolingual ausgerichteten Schulen nicht ohne Weiteres möglich.

2.5 Fazit: Verknüpfung von Diskurs- und Biographieforschung

Insgesamt zeigen die in diesem Kapitel präsentierten Arbeiten, dass aus verschiedenen Blickwinkeln untersucht wird, welche Sprachverhältnisse im Bildungskontext vorherrschen und wie Jugendliche und junge Erwachsene mit diesen umgehen.

Bezüglich der im Bildungskontext vorzufindenden Sprachverhältnisse lässt sich feststellen, dass dem Wissen, das in der Schule über Sprache(n) und Sprecher*innen vorherrscht, unterschiedlich nachgegangen wird. Es finden sich Untersuchungen, die den historischen Ursprüngen dieses Wissens nachgehen, und diejenigen, die aktuelle Wissensbestände rekonstruieren. Dabei werden sowohl Materialanalysen als auch ethnographische Erhebungen vorgenommen.

Eine ähnliche Bandbreite zeigt sich im Hinblick auf die Studien, die die Subjektperspektive stärker in den Vordergrund rücken: Hierbei werden Schü-

ler*innen sowie Student*innen befragt und damit sowohl Schulen als auch Universitäten untersucht. Bezüglich der Instrumente, mit denen die Selbstauskünfte der Jugendlichen und jungen Erwachsenen erhoben werden, kommen leitfadengestützte Interviews, Sprachenportraits sowie biographisch-narrative Interviews zum Einsatz.

Darüber hinaus wird in den verschiedenen Untersuchungen nach Möglichkeiten gesucht, die sprachbezogenen Selbstauskünfte der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit gesellschaftlichen und institutionellen Sprachverhältnissen in Zusammenhang zu bringen. Die ethno-biographischen Untersuchungen tragen diesen Interdependenzen Rechnung, indem sie Sprachbiographien von Schüler*innen mit den sprachlichen Gegebenheiten an einer bestimmten Schule in Verbindung bringen. Auf diese Weise werden insbesondere die Wechselwirkungen zwischen der Mikroebene der Sprecher*innen und der Mesoebene der Institutionen fokussiert, wobei zu betonen ist, dass in den Institutionen gesellschaftliche Strukturen und Wissensbestände zu Tragen kommen. Auffällig ist hierbei, dass Untersuchungen zu Schulen fehlen, die kein außergewöhnliches sprachliches Curriculum aufweisen und in amtlich und monolingual deutschsprachigen Regionen verortet sind.

In Studien, in denen die Selbstauskünfte der Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Datengrundlage bilden, werden institutionelle und gesellschaftliche Sprachverhältnisse entweder aus den Auskünften der Jugendlichen selbst rekonstruiert oder es werden beispielsweise Sprachideologien bzw. sprachbezogene Diskurse als sensibilisierende Konzepte bei der Auswertung der Interviews herangezogen. Dabei wird entweder in Anlehnung an Bourdieu eine weitestgehende Gleichsetzung vom sprachlichen Markt und inkorporierten Wissens der Individuen angenommen oder es wird im Sinne der in der Biographieforschung vertretenen Ansicht davon ausgegangen, dass in biographischen Erzählungen gesellschaftliche und soziale Strukturen sowie Diskurse zum Ausdruck kommen (u.a. Bogner/Rosenthal 2017; Dausien et al. 2005; Tuider 2007).

Insgesamt scheinen aber Studien zu fehlen, die die sprachliche Heterogenität in Schulen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten untersuchen und auf der einen Seite das diskursive Wissen über Sprache(n) und Sprecher*innen, das in Bildungskontexten hervorgebracht und tradiert wird, auch separat rekonstruieren; Auf der anderen Seite zugleich den (Macht-)Wirkungen dieses Wissens auf die sprachbezogene Subjektkonstitution nachgehen. Eine Verknüpfung von Diskurs- und Biographieforschung stellt eine Möglichkeit dar, um diese Leerstelle zu füllen. Aus der Sicht der Diskursforschung erlaubt eine solche Verknüpfung, den Faktor Macht bei der Subjektkonstitution stärker zu berücksichtigen, ohne dass

> „die Komplexität menschlicher Lebens- und Handlungsverläufe ignoriert sowie auch die ‚Wirkmacht' solcher Anrufungen [diskursiver Anrufungen; Anm. d. Autorin] überschätzt [wird]" (Keller/Bosančić 2017: 39).

Aus der Perspektive der Biographieforschung wird durch eine solche Verbindung der Grundannahme Rechnung getragen,

> „dass ein Autobiograph sich nicht allein auf der Basis seiner subjektiven Gewordenheit bzw. aufgrund von sozialen Zwängen so und so verhält, einschätzt und selbstverständigt oder darstellt, sondern dass er dabei auch Diskursen unterliegt" (Schäfer/Völter 2005: 178).

Eine solche Verknüpfung von Diskurs- und Biographieforschung wird daher in der vorliegenden Studie in Anlehnung an die ISA nach Bosančić (2016, 2019) angestrebt, die − wie in der Einleitung bereits angesprochen − hinsichtlich des methodischen Vorgehens eine doppelte Empirie vorschlägt. Die ISA ermöglicht es somit, einerseits die diskursiv erzeugten Identitätsangebote und -erwartungen zu untersuchen, mit denen migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche im Bildungskontext konfrontiert sind, und ausgehend davon nach der Wirkmacht dieser auf die Selbstkonstitution der Jugendlichen als Sprecher*innen zu fragen. Zugleich verringert die ISA das Risiko, die Wirkmacht dieser diskursiven Seins-Vorgaben durch die Vernachlässigung subjektiver Deutungsspielräume zu vernachlässigen.

Mit dieser Orientierung an der ISA, die insgesamt stärker in der Diskursforschung als in der Biographieforschung zu verorten ist, wird der Blick über die Fremd- und Selbstpositionierungen in konkreten Interaktionen hinausgehend auf die Diskursebene gelegt. Um diese diskurstheoretische Perspektive auf Positionierungsprozesse kenntlich zu machen, wird unter Rückbezug auf Bosančić die Bindestrichschreibung bei den Begriffen ‚Fremd-Positionierung' und ‚Selbst-Positionierung' verwendet (Bosančić 2016: 108). Auf welchen theoretischen Annahmen die ISA und damit die vorliegende Arbeit beruhen, ist das Thema des folgenden Kapitels.

3 Theoretische Annahmen: Wie werden aus Menschen Subjekte?

In diesem Kapitel wird die diskurs- und subjektivierungstheoretische Perspektive der vorliegenden Arbeit dargelegt. In Anlehnung an die ISA (Bosančić 2016, 2019), die sich wiederum an der von Keller (2007, 2011b) begründeten Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) orientiert, werden dafür Grundbegriffe wie Diskurs und Macht/Wissen-Komplex geklärt (vgl. Kapitel 3.2). Davon ausgehend soll den Fragen nachgegangen werden, wie Diskurse bzw. diskursives Wissen subjektkonstituierende Macht entfalten und welche Handlungsoptionen Subjekten in diesem diskursiven Subjektivierungsprozess zur Verfügung stehen (vgl. Kapitel 3.3). In diesem Zusammenhang wird unter Rückbezug auf postkoloniale Theorien auch die Rolle von Differenzkonstruktionen im Prozess der Subjektivierung in den Blick genommen (vgl. Kapitel 3.4). Abschließend wird diskutiert, wie Schule als diskursiver Raum gedacht werden kann, der von „Differenzordnungen“ (zuerst Mecheril 2008) geprägt ist und als „Subjektivierungsinstanz“ (Pfahl 2011: 39) fungiert (vgl. Kapitel 3.5).

Um die theoretische Verortung dieser Studie deutlich zu machen, wird zunächst auf Identitäts- und Sozialisationstheorien eingegangen, auf die in der Bildungsforschung häufig Bezug genommen wird, wenn es um Identitäts- bzw. Subjektkonstitutionsprozesse geht. Ziel ist es, mittels der Auseinandersetzung mit identitäts- und sozialisationstheoretischen Ansätzen den subjektivierungstheoretischen Zugang dieser Arbeit zu konkretisieren (vgl. Kapitel 3.1).

3.1 Sozialisations-, Identitäts- und Subjektivierungstheorien − ein Abgrenzungsversuch

Während der Terminus ‚Subjektivierung‘ erst in den 1990er Jahren innerhalb der deutschsprachigen Sozial- und Bildungsforschung gebräuchlich wurde, genießen Sozialisations- und Identitätstheorien bereits seit Längerem große Popularität (Bosančić/Pfahl/Traue 2019: 135f.), auch wenn ihre (Weiter-)Entwicklungen stets von kritischen Auseinandersetzungen geprägt sind (Zinnecker/Geulen 2002).

Erste Definitionen des Sozialisationsbegriffs können auf Georg Simmel (1858−1918) und Émile Durkheim (1858−1917) zurückgeführt werden, wobei bei beiden ein ähnliches Verständnis von Sozialisation festzustellen ist. Bei Durkheim (2012 [1922]) wird Sozialisation beispielsweise als ein Prozess verstanden, im Laufe dessen es zu einer ‚Vergesellschaftung‘ des als egoistisch

und asozial verstandenen Menschen kommt (ebd.; vgl. hierzu auch Hurrelmann/Bauer 2015: 17). Seit diesen Anfängen haben die Sozialisationstheorien zahlreiche Weiterentwicklungen erfahren, deren Ergebnis Klaus Hurrelmann und Ullrich Bauer (2015) wie folgt zusammenfassen:

> „Trotz erheblicher Unterschiede zwischen den einzelnen Theorien besteht dabei weitgehende Übereinstimmung, dass Sozialisation nicht mehr in erster Linie über das Erlernen sozialer Rollenmuster und die Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen erfolgt, sondern als selbsttätige und selbstorganisierte Aneignung von kulturell und sozial vermittelten Umweltangeboten." (ebd.: 18)

Im Gegensatz zur Definition von Durkheim wird Sozialisation somit nicht mehr linear als passiver Anpassungsprozess gedacht, bei dem das Individuum lediglich die Normen und Werte seiner Umwelt übernimmt. Vielmehr wird in den gegenwärtigen Sozialisationstheorien auch die aktive Interaktion des Individuums mit der Umwelt betont. Diese Annahme stellt jedoch nur einen „Minimalkonsens" dar (Ricken/Wittpoth 2017: 229). Bereits im Hinblick auf die Zielformulierung von Sozialisationsprozessen lassen sich große Unterschiede von Autor*in zu Autor*in feststellen. Während auf der einen Seite die Entwicklung einer ‚authentischen' Identität fokussiert wird, bei der eine kritische und distanzierende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Vorgaben erwartet wird, steht auf der anderen Seite die Bedeutung der Internalisierung von sozial erwünschten Werten und Normen durch Individuen im Vordergrund (ebd.). In einigen Ansätzen der Sozialisationstheorie wird somit die Entwicklung von Identität und Individualität betont, wohingegen in anderen die Vergesellschaftung von Individuen und ihre soziale Integration weiterhin hervorgehoben wird (Abels/König 2010: 21).

Subjektivierungstheoretische Forschungszugänge, die sich in der deutschsprachigen Forschung insbesondere unter dem Einfluss der Arbeiten von Michel Foucault und Judith Butler entwickelt haben, lassen sich von beiden Perspektiven der Sozialisationsforschung unterscheiden. Eine Distanzierung lässt sich zu den Teilen der Sozialisationsforschung feststellen, in denen Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung ein zentrales Thema bilden, insbesondere dann, wenn in diesem Zusammenhang auf ein Identitätskonzept Bezug genommen wird, bei dem von einer in sich identischen und von Widersprüchen freien Identität ausgegangen wird (Bosančić 2014: 203f; Bröckling 2016 [2007]: 19-22; Dirim/Mecheril 2018b: 22; Reckwitz 2012: 12ff.). In diesem Zusammenhang wird vor allem die auf Erik H. Erikson zurückgehende psychosoziale Identitätstheorie, die als eine „für die sozialwissenschaftliche Forschung wegweisende Identitätstheorie" (Liebsch 2017: 39; vgl. auch Keupp 2006: 25) gilt, kritisch betrachtet. Erikson entwirft in seinem Phasenmodell Identitätsbildung als einen kontinuierlichen Prozess von acht Stadien, bei dem das Individuum mit unterschiedlichen Identitätsproblemen bzw. -krisen konfrontiert wird. Im Idealfall stellt eine „gesunde Persönlichkeit" (Erikson 1953), die durch eine

‚gelungene Identität' charakterisiert ist, das Resultat dieses Prozesses dar. Erikson schreibt dazu:

> „Dieses Gefühl der Ich-Identität ist also das angesammelte vertrauen, daß [sic!] der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (also das Ich im Sinne der Psychologie) aufrechtzuerhalten." (ebd.: 51)

Bereits Autor*innen, die dem amerikanischen Interpretativen Paradigma zugeordnet werden können, haben an Eriksons Arbeiten Kritik geübt. So beispielsweise Anselm Strauss (1974 [1959]: 97), der darauf verweist, dass Eriksons Identitätsverständnis „den unabgeschlossenen, tentativen, explorativen, hypothetischen, problematischen, abschweifenden, wandelbaren und nur teilweise einheitlichen Charakter menschlicher Handlungsverläufe" nicht gerecht wird. Auch neuere Ansätze der Identitätsforschung (u.a. Eickelpasch/Rademacher 2004; Keupp 2006) grenzen sich sowohl von dem essentialistischen Verständnis einer widerspruchsfreien, stabilen und kohärenten Identität als auch von der Vorstellung einer ‚gelungenen Identität' ab. Subjektivierungstheorien verweisen unter anderem auf die Konzeption des dezentrierten Subjekts (vgl. Kapitel 3.3) um darüber hinaus auch die Vorstellungen eines, autonom handelnden Subjekts infrage zu stellen, die sich weiterhin unter Bezugnahme auf Erikson in einigen Richtungen der Sozialisationsforschung wiederfindenden lassen (Bauer 2012: 474f; Ricken/Wittpoth 2017: 230).

Auch gegenüber einer auf Vergesellschaftung und Internalisierung ausgerichteten Sozialisationsforschung nehmen subjektivierungstheoretische Forschungsansätze eine kritische Position ein. Bemängelt wird dabei sowohl die Annahme von empirisch gegebenen Normen und Werten und die damit eihergehende Vernachlässigung ihres Konstruktcharakters (Bosančić/Pfahl/Traue 2019: 136) als auch die geringe Berücksichtigung von Machtverhältnissen (Dirim/Mecheril 2018b: 22). Der Vorwurf lautet, dass gerade die Wirkmacht gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf die Subjektbildung in sozialisationstheoretischen Ansätzen ausgeblendet werde (Bernhard 2018: 306). Im Gegensatz dazu werden − wie İnci Dirim und Paul Mecheril betonen − in Subjektivierungstheorien nicht nur Machteffekte stärker mitgedacht, sondern es lässt sich insgesamt eine andere Konzeptualisierung des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft feststellen:

> „Subjektivierungstheoretisch ist das Subjekt nicht − wie viele Sozialisationstheorien nahelegen − dem Gesellschaftlichen gegenübergestellt, sondern wird vielmehr als in einem radikalen Sinne gesellschaftlich konstruiert verstanden. Das Subjekt ist insofern ein Unterworfenes. Das Unterworfensein unter gesellschaftliche Diskurse wird sowohl als Ermöglichung des Subjekts als auch dessen Einschränkung gesehen." (Dirim/Mecheril 2018b: 22)

Anstatt Subjekt und Gesellschaft als zwei Pole zu betrachten, die sich einander gegenüberstehen, wird in Subjektivierungstheorien die Involvierung des Subjekts in gesellschaftliche Machtverhältnisse herausgestellt (vgl. auch Reckwitz

2012: 15). Dieses subjektivierungstheoretische Verständnis wird in den folgenden Unterkapiteln näher ausgeführt. Aufgrund der methodologischen Orientierung der Arbeit an der ISA (vgl. Kapitel 1 und 2.5) werden diese Ausführungen in Anlehnung an Michel Foucault und seiner Rezeption in der ISA und WDA erfolgen, bei denen Foucaults Diskurs- und Subjektverständnis mit der soziologischen Wissenstheorie nach Peter Berger und Thomas Luckmann ergänzt werden. In diesem Sinne gilt es zunächst den Begriff des Diskurses zu klären.

3.2 Diskurs − Wissen − Macht

Eine einheitliche Verwendung des Diskursbegriffs ist in Foucaults Arbeiten nicht festzustellen. Vielmehr nimmt er im Laufe seiner Arbeiten verschiedene Verschiebungen und Neuakzentuierungen vor. Für diese Arbeit wird unter Rückgriff auf die WDA ein Diskursbegriff herangezogen, wie ihn Foucault (2015 [1969]) in seinem als Methodenbuch gedachten Werk „Archäologie des Wissens“ gebraucht. Im Vordergrund steht daher Foucaults Forderung, Diskurse nicht

> „als Gesamtheit von Zeichen (von bedeutungstragenden Elementen, die auf Inhalte oder Repräsentationen verweisen), sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (ebd.: 74).

Diskurse als Praktiken zu verstehen, bedeutet zwischen der konkreten, von Akteur*innen vollzogenen Realisierung von Diskursen − auch als ‚Äußerung‘, ‚Aussageereignis‘ oder von Keller (2011b: 205) als ‚diskursives Ereignis‘ bezeichnet − und den einer solchen Realisierung zugrunde liegenden Mustern und Strukturen − auch als ‚Aussage‘ bezeichnet − zu unterscheiden (Keller 2011a: 67). Diskurse können diese Unterscheidung folgend als Aussageereignisse verstanden werden, die zwar zeitlich und räumlich verstreut von verschiedenen Akteur*innen praktisch vollzogen werden, die aber „über einen rekonstruierbaren Strukturzusammenhang miteinander verbunden sind und spezifische Wissensordnungen der Realität prozessieren“ (Keller 2011b: 235). Dabei werden die Gegenstände, Phänomene, Personen, von denen Diskurse sprechen, erst durch Diskurse hervorgebracht. Zugleich werden mittels der Aussageereignisse Diskurse reproduziert und aktualisiert, was wiederum bedeutet, dass Diskurse demnach auch Ergebnisse vergangener Prozesse sind. Als solche wirken sie strukturierend auf die konkreten Aussageereignisse bzw. diskursive Ereignisse und beeinflussen, was gesagt und erfahren werden kann. Da durch diskursive Ereignisse Diskurse einerseits erzeugt werden und andererseits Diskurse den konkreten, (einmalig) vollzogenen diskursiven Ereignis-

sen zugrunde liegen, spricht Keller von der „Dialektik zwischen Diskurs und diskursivem Ereignis“ (ebd.: 194).

Festzuhalten bleibt, dass in Diskursen Wissen über einen Gegenstand prozessiert und dem Gegenstand des Diskurses selbst erst in und durch Diskurse Wirklichkeit verliehen wird. Diskurse konstruieren auf diese Weise das, was dem Subjekt als soziale Wirklichkeit begegnet. Welches Wissen sich als wirklich bzw. ‚wahr‘ durchsetzt und zum kollektiven Wissen wird, ist das Resultat von „Wahrheitsspielen“ (Foucault 1993 [1988]: 26), ein Begriff den Foucault in seinen späteren Werken verwendet. ‚Wahrheit‘ wird diskurstheoretisch daher lediglich als eine von mehreren Deutungsmöglichkeiten verstanden, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in Machtkämpfen durchgesetzt hat und die (auf Zeit) gesellschaftlich-institutionell stabilisiert sowie tradiert wird (Keller 2011b: 138f.).

Wissen und Macht stehen dabei in einem spezifischen Verhältnis zueinander, das Foucault mit der Bezeichnung Macht/Wissen-Komplex unterstreicht.

> „Eher ist wohl anzunehmen, daß die Macht Wissen hervorbringt (und nicht bloß fördert, anwendet, ausnutzt); daß Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen; daß es keine Machtbeziehung gibt, ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert. Diese Macht/Wissen-Beziehungen sind darum nicht von einem Erkenntnissubjekt aus zu analysieren, das gegenüber dem Machtsystem frei oder unfrei ist. Vielmehr ist in Betracht zu ziehen, daß das Subjekt, das zu erkennende Objekt und die Erkenntnisweisen jeweils Effekte jener fundamentalen Macht/Wissen-Komplexe und ihrer historischen Transformationen bilden.“ (Foucault 2016 [1975]: 39)

Wie Foucault verdeutlicht, wird Wissen unter bestimmten Machtkonstellationen konstituiert und aufrechterhalten. Macht ist dabei produktiv, indem sie Wissen und auf diese Weise einen intersubjektiven Deutungshorizont für Erfahrungen und Wahrnehmungen schafft. Zugleich hat Macht aber auch eine repressive Funktion, indem sie Subjekte dem diskursiv hervorgebrachten Wissen unterwirft. Sprache kommt hierbei eine wichtige Funktion zu, wie Berger und Luckmann (2016 [1966]) in ihrer Wissenssoziologie bereits herausgestellt haben. Sprache ist „zugleich Fundament und Instrument eines kollektiven Wissensbestandes“ (ebd.: 72f.). Fundament von gesellschaftlichem Wissen ist Sprache, weil dieses Wissen in ihr gespeichert und durch ihre Verwendung immer wieder aktualisiert wird. Als Instrument fungiert Sprache, weil sie Mittel zur Verfügung stellt, mit denen neue und subjektive Erfahrungen gedeutet und in bereits vorhandene Wissensvorräte eingeordnet werden können (ebd.: 73). Auf diese Weise trägt Sprache zu „einer Entsubjektivierung der individuellen Deutungspraxis“ (Keller 2011b: 202) und damit auch zur Unterwerfung des Subjekts unter das diskursive Wissen bei.

Für die vorliegende Arbeit sind diese diskurstheoretischen und wissenssoziologischen Überlegungen insbesondere für das Verständnis von Sprache(n) bedeutsam: Was Sprache oder ‚richtiges‘ Sprechen ist, kann ausgehend von

einem diskurstheoretischen Zugang nicht als etwas Vorhandenes, schon immer Gegebenes verstanden werden. Vielmehr ist auch das Wissen über Sprache(n) und Sprecher*innen als ein in Diskursen generiertes Wissen zu verstehen, das in diskursiven Wahrheitsspielen und somit unter bestimmten Machtkonstellationen hervorgebracht und durchgesetzt wurde sowie durch diskursive Praktiken weiterhin aktualisiert wird. Der Konstruktcharakter von Sprache(n) und Sprecher*innen ist aufgrund einer permanenten Wiederholung und institutionellen Absicherung jedoch nicht immer als solcher erkennbar. Möchte man, wie in dieser Arbeit angestrebt, der subjektkonstituierenden Wirkung dieses Wissens über Sprache(n) nachgehen, so ist es daher notwendig, dieses Wissen zunächst zu rekonstruieren (vgl. hierzu Kapitel 4).

Darüber hinaus wird unter Bezugnahme auf Berger und Luckmann Sprache nicht nur als ein diskursiv hervorgebrachter Gegenstand betrachtet, sondern auch als Instrument in den Blick genommen, mit dem diskursives Wissen aktualisiert und tradiert wird. Daher ist es für die vorliegende Arbeit von Interesse, danach zu fragen, mit welchen Mitteln welches Wissen über Sprache(n) und Sprecher*innen wie konstruiert wird und wie man als Forschende*r selbst durch die Verwendung dieser Mittel zur Reproduktion diskursiven Wissens beiträgt.

3.3 Die Unterscheidung von Subjektpositionen und tatsächlichen Subjektivierungsweisen

In Diskursen wird nicht nur Wissen über Sprache(n), sondern auch Wissen über Sprecher*innen konstruiert. Das bedeutet, dass in Diskursen Wissen über Subjekte prozessiert wird, mit dem Subjekte in und durch Diskurse positioniert und adressiert werden. Für diese in Diskursen erzeugten Positionierungen hat Foucault den Begriff der Subjektposition geprägt (u.a. Foucault 2015 [1969]: 78f.). Subjektpositionen können im Sinne der WDA und der ISA als „typisierende Interpretationsschemata und Identitätsangebote“ (Keller 2011b: 217) verstanden werden, mit denen Subjekte geformt werden bzw. mit denen sie sich selbst zu Subjekten formen. Wie Foucault an seinen Analysen historischer Daten in „Wahnsinn und Gesellschaft“ (Foucault 2015 [1961]), „Geburt der Klinik“ (Foucault 1976 [1963]) oder in „Überwachen und Strafen“ (2016 [1975]) verdeutlicht, können Subjektpositionen dabei die Form von negativen und positiven Modellsubjekten annehmen, wie der Wahnsinnige und der Vernünftige, der Kranke und der Gesunde, der Kriminelle und der Konforme. Solche negativ und positiv besetzten Subjektpositionen können sich im Lauf der Zeit verändern. Welche Subjektpositionen sagbar und einnehmbar sind, ist demnach von den diskursiven Wissensordnungen abhängig, die zu einer bestimmten Zeit vorherrschen (Reckwitz 2012: 26-28).

Subjektpositionen sind in bestimmte Machtverhältnisse eingebunden und sind zugleich selbst machtvoll. Sie werden „den unterschiedlichen Adressat*innen eines Diskurses als Verheißung, ‚Blaupause' oder mahnendes Beispiel vorgehalten" (Keller 2012b: 100), mit dem Ziel, diese an normative Erwartungen auszurichten und anzupassen. Subjektpositionen wirken subjektkonstituierend[12], indem

> „sie möglichen Adressat*innen nahelegen, wie sie ihr Selbst zu formen haben, um in bestimmten Kontexten z.B. ‚erfolgreich' zu sein, Anerkennung zu erhalten oder als ‚normal' wahrgenommen zu werden" (Bosančić 2019: 49).

Von Subjektpositionen geht somit ein Druck zur Anpassung aus, der die Adressat*innen mal mehr mal weniger stark dazu drängt, sich mit den an sie herangetragenen Modellsubjekten auseinanderzusetzen. Dabei ist unter Rückbezug auf Foucaults Gouvernementalitätskonzept[13] zu betonen, dass Subjektivierung mittels Subjektpositionen nicht als linearer Prozess zu verstehen ist.

In der Sekundärliteratur werden des Öfteren die beiden Komponenten des Kompositums ‚Gouvernementalität' herangezogen, um dieses Foucaultsche Konzept näher zu erläutern. Indem Foucault die Begriffe ‚gouverner' (regieren, lenken) und ‚mentalité' (Denkweise) verknüpft, nimmt er das Zusammenspiel zwischen der Leitung der Menschen durch andere und den Formen der Selbstführung in den Blick (Jäckle 2009: 69; Lemke/Krasmann/Bröckling 2000: 8). Unter Gouvernementalität sind daher auch die „Technologien des Selbst" (Foucault 1993 [1988]) subsumiert, also die Macht, die das Subjekt über sich selbst ausübt und mit der es sich selbst als Subjekt konstituiert. Mit der Hinwendung zu den Selbstführungspraktiken widmet sich Foucault stärker als in seinen frühen Arbeiten der Eigendynamik der Subjekte, wobei diese gleichzeitig als Bestandteil einer Lenkung und Steuerung gedacht wird (Reck-

[12] Keller (2011b) verweist darauf, dass Foucaults Überlegungen zur Subjektkonstitution mittels Subjektpositionen eine Entsprechung in Althussers Konzept der ‚Anrufung' und dem damit einhergehenden Verhältnis von ‚Ideologischen Staatsapparaten' und Subjekt findet (ebd.: 213). Althusser (1977) geht davon aus, dass institutionelle Praktiken, von ihm als Ideologische Staatsapparate bezeichnet, Subjekte konstituieren, indem sie Individuen als Subjekte anrufen. Er verdeutlich dieses Konzept der ‚Anrufung' (‚Interpellation') an dem viel zitierten Beispiel eines Polizisten, der auf der Straße einem Individuum „He, Sie da!" hinterherruft. Indem das Individuum stehen bleibt und sich umdreht, erkennt es an, „daß der Anruf ‚genau' ihm galt und dass es ‚gerade' es war, das angerufen wurde" (ebd.: 143). Damit wird es zum Subjekt, wobei es, um den Ruf auf sich selbst beziehen zu können, zugleich schon existent sein muss.

[13] Foucault wendet sich in einer 1977 und 1978 gehaltenen Vorlesung am Collège de France den Konzepten des Sicherheitsdispositivs und der Gouvernementalität zu. Während er sich mit dem Sicherheitsdispositiv − den zu Beginn seiner Vorlesung noch von ihm bevorzugten Begriff − der „Kunst des Regierens" (Foucault 2015 [1977/78]: 140) des modernen Staates widmet, verschiebt sich seine Perspektive hin zum Begriff der Gouvernementalität, den er in seiner vierten Vorlesung einführt (ebd.: 162). Sein Augenmerk liegt nicht mehr nur auf der Regierungspraxis, sondern er fokussiert das Verhältnis von Regierungspraxis und Selbstführungspraktiken der Subjekte (Bosančić 2014: 97).

witz 2012: 34). Dass die Selbsttechniken als Praktiken der Unterwerfung unter diskursiv hervorgebrachten Subjektpositionen zu verstehen sind, betont Foucault ausdrücklich in einem Interview aus dem Jahre 1984:

„Umgekehrt würde ich anderseits sagen, dass diese Praktiken, wenn ich mich jetzt für die Form interessiere, in der sich das Subjekt auf aktive Weise, durch Praktiken des Selbst, konstituiert, dass diese Praktiken dann nichtsdestoweniger nicht etwas sind, was das Subjekt selbst erfindet. Es sind Schemata, die es in seiner Kultur vorfindet und die ihm vorgegeben, von seiner Kultur, seiner Gesellschaft, seiner Gruppe aufgezwungen sind." (Foucault 2017: 287)

Ausgehend von Foucaults Gouvernementalitätskonzept bedeutet „unterworfen zu sein, […] keineswegs Machtlosigkeit" (Keller 2011b: 212), stattdessen wird den Subjekten innerhalb machtvoller Ordnungen eine gewisse Handlungsfähigkeit zugesprochen. In der vorliegenden Arbeit wird darunter die „Fähigkeit [verstanden], sich zu den Verhältnissen zu verhalten und diese nicht [nur] zu reproduzieren" (Meißner 2014: 10).

Geht man nun von einer solchen Handlungsfähigkeit von Subjekten innerhalb machtvoller Strukturen aus, so ist es laut Keller notwendig, die diskursiv prozessierten Subjektpositionen von den „tatsächlichen Subjektivierungsweisen" (Keller 2012b: 102) zu unterscheiden, also von dem, was Subjekte aus den an sie herangetragenen Subjektpositionen machen:

„Das, was als mögliche, beschimpfte, erwünschte, geforderte, zu verhindernde Subjektposition auf der Oberfläche der Diskurse konturiert und anschließend mitunter dispositiv unterstützt wird, entspricht selten dem, was die Adressierten aus diesen Adressierungen machen. Schließlich sind sie in sehr komplexe, widersprüchliche, vielfältige, unzusammenhängende interdiskursive und (handlungs-)praktische, in gewissem Sinne wohl auch ‚dinginduzierte' Subjektivierungsanforderungen gestellt. Vor dem Hintergrund des skizzierten Handlungs- bzw. Akteurskonzept der interpretativ-sozialkonstruktivistischen Tradition ist davon auszugehen, dass die diskursiv Angesprochenen darauf nach Maßgabe eigener Auslegungen, Erfahrungen, Relevanzen und Freiheitsgrade des Handelns (re)agieren." (ebd.)

Im obigen Zitat deutet Keller an, worin er die Handlungsfähigkeit von Subjekten begründet sieht. Zum einen ergibt sich diese aus der Konflikthaftigkeit, Heterogenität und Pluralität von Diskursverhältnissen. Subjekte sehen sich nicht nur mit einer Subjektposition konfrontiert, sondern sie werden mit verschiedenen Subjektpositionen, die sich auch widersprechen können, adressiert. Zum anderen wird in diesem Zitat auch die in der WDA und ISA vorgenommene Ergänzung des Foucaultschen Diskurs- und Subjektivierungsverständnisses mit dem Akteur*innenkonzept der Wissenssoziologie erkennbar (u.a. Bosančić 2019: 45; Keller 2011b: 218). Insbesondere in Anschluss an Berger und Luckmann (2016 [1966]) wird dabei betont, dass der Mensch keinen direkten, sondern nur einen interpretativen Zugang zur Wirklichkeit besitzt. Die subjektive Definition von Situationen bestimmt demnach, wie Menschen die Umwelt um sich herum wahrnehmen, aber auch wie sie sich selbst konstituieren. Dabei werden laut Berger und Luckmann subjektive Interpretationen auf

der Basis von Wissen vorgenommen, das man sich im Laufe seines Lebens aneignet. Von gesellschaftlichen Wissensbeständen hängt somit ab, wie Erfahrungen eingeordnet sowie typisiert werden und wie sich Individuen selbst gesellschaftlich verorten (ebd.: 41-45).

Diesen wissenssoziologischen Überlegungen folgend wird in dieser Arbeit von „selbstreflexive[n] Subjekte[n]“ (Keller 2011b: 221) ausgegangen, die sich deutend mit den vielfältigen Adressierungen mittels Subjektpositionen auseinandersetzen. Dem praktischen Vollzug von Subjektpositionen geht also zunächst eine Interpretation voraus. In diesem „menschlichen Vermögen der suchend-interpretierenden (Um-)Deutung von Wirklichkeit [steckt] der wesentliche Faktor für Veränderungsmöglichkeiten“ (Keller/Schneider/Viehöver 2012: 14). Adressat*innen von Subjektpositionen müssen demnach diese nicht übernehmen, sie können sie auch ignorieren, umwandeln, verschieben oder ablehnen (Keller 2012b: 102). Die Subjekte sind aber − wie nochmals zu unterstreichen ist − in ihren Deutungen nicht vollkommen frei. Die machtvollen Ordnungen, in die sie eingeführt werden, bilden den Rahmen, in dem diese individuelle Deutungs- und Reflexionsfähigkeit verortet werden kann (ebd.: 93).

Aus den vorangegangenen Ausführungen lässt sich festhalten, dass sich die WDA und die ISA mit der Bezugnahme auf wissenssoziologische Traditionen gegen eine deterministische Sicht auf Subjekte positionieren, die Subjekte lediglich als Effekte von Diskursen begreift. Zugleich wird aber insbesondere mit der Bezugnahme auf Foucault auch die Annahme eines autonomen und souveränen Subjekts abgelehnt. Das Subjektverständnis, das diesen Forschungsprogrammen und damit auch der vorliegenden Studie zugrunde liegt, ist das des dezentrierten Subjekts, wie es sich in den späteren Arbeiten von Foucault findet.

Lange Zeit stand in der Foucault-Rezeption – vor allem in der erziehungswissenschaftlichen − Foucaults Kritik an einem autonomen und selbstbestimmten Subjekt − häufig als ‚Verabschiedung des Subjekts‘ gelesen − im Vordergrund. Aus Sicht einiger Pädagog*innen widersprach dieses Subjektverständnis der emanzipatorischen Funktion von Bildung (vgl. Balzer 2004: 21-23). Solche Rezeptionen bezogen sich primär auf das frühe Werk Foucaults und auf seine Analyse der „Ordnung der Dinge“ (Keller 2012b: 74f.), in der er Wissensordnungen analysierte, die innerhalb verschiedener Epochen die Wissensproduktion geprägt haben. Foucault zeigt in dieser Analyse auf, wie sich innerhalb einer Epoche eine dominante Wissensordnung über verschiedene Disziplinen hinweg durchsetzte. Diese Wissensordnungen werden von ihm als Episteme bezeichnet. Während beispielsweise im Zeitalter der Renaissance die Episteme der ‚Ähnlichkeit‘ dominierten, wird dem Menschen in der Moderne eine herausragende Stellung zuteil, er wird sowohl zum Objekt des Wissens und der empirischen Forschung als auch „souveränes Subjekt jeder möglichen Erkenntnis“ (Foucault 2015 [1966]: 375). Da der Mensch historisch als Mittel-

punkt einer jungen Wissensordnung hervorgebracht wurde, resümiert Foucault, dass auch die Möglichkeit besteht, „dass der Mensch verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“ (ebd.: 462).

In der (älteren) Foucault-Rezeption wurde mit Bezugnahme auf dieses Zitat häufig vom ‚Tod des Subjekts‘ gesprochen, jedoch wurde dabei übersehen, dass Foucault sein Subjektverständnis in den Folgewerken ausdifferenziert hat. So schreibt er zum Verhältnis von Subjekt und Diskurs in „Archäologie des Wissens“:

> „Der so begriffene Diskurs ist nicht die majestätische abgewickelte Manifestation eines denkenden, erkennenden und es aussprechenden Subjekts: Im Gegenteil handelt es sich um eine Gesamtheit, worin die Verstreuung des Subjekts und seine Diskontinuitäten mit sich selbst sich bestimmen können.“ (Foucault 2015 [1969]: 82)

Foucault geht es demnach nicht um eine Abschaffung des Subjekts, sondern es geht ihm im Sinne eines poststrukturalistischen Subjektverständnisses um die Verabschiedung des emanzipatorisch-aufklärerischen Subjekts, wie es vorwiegend im Anschluss an Descartes und Kant gedacht wurde. Die Vorstellung eines isoliert denkenden, autonom handelnden, vor jeder empirisch-faktischen Erfahrung apriorisch existierenden und kohärenten Subjekts weist Foucault zurück. Stattdessen geht er von einem dezentrierten Subjekt aus, dessen Diskontinuität, Fragmentierung, Zerstreuung sowie soziokulturelle Konstitution er in den Mittelpunkt rückt (Keller 2012b: 87f; Rose 2016: 327f.). Damit wendet sich Foucault auch von Subjektkonzepten ab, die von einer Dichotomie von Subjekt und Gesellschaft ausgehen.

Auf der Basis dieses Subjektverständnisses und der Konzeptualisierung des Verhältnisses von Subjektpositionen und tatsächlichen Subjektivierungsweisen kann Subjektivierung als ein Prozess von Fremdbedingtheit und Selbstbestimmtheit − oder in Anlehnung an Bosančić (2016) − als ein Prozess der Fremd- und Selbst-Positionierung verstanden werden. Selbst-Positionierungsprozesse sind demnach nicht unabhängig von Fremd-Positionierungsprozessen mittels Subjektpositionen zu denken:

> „Selbst-Positionierung ist dabei ein tentativer, prekärer, dynamischer und unabschließbarer Prozess der Auseinandersetzung mit den Fremd-Identifizierungen durch diskursiv konstituierte Subjektpositionen, die im weitesten Sinne als Identitätserwartungen und Identitätsmodelle verstanden werde können.“ (ebd.: 108)

Um auf der Basis dieser Definition die Selbst-Positionierungsprozesse von mehrsprachigen Jugendlichen im Bildungskontext untersuchen zu können, − wie es in dieser Studie angestrebt wird − ist es nicht ausreichend, nur die Subjektpositionen herauszuarbeiten, die im Bildungsdiskurs (re-)produziert werden (vgl. Kapitel 4). Möchte man der ‚tatsächlichen‘ subjektkonstituierenden Wirkmacht dieser Subjektpositionen nachgehen, so ist es unverzichtbar, auch die Subjektivierungsweisen der Adressat*innen selbst zu fokussieren. Diese werden in der Studie ausgehend von den Selbstauskünften von Jugendlichen

rekonstruiert (vgl. Kapitel 5-7). Das Subjektverständnis, das dieser Arbeit zugrunde liegt, orientiert sich damit an Foucaults Begriff vom ‚dezentrierten Subjekt' und seiner Rezeption in der WDA und der ISA.

3.4 Differenzkonstruierende Praktiken im Subjektivierungsprozess

Neben einem diskurs- und subjektivierungstheoretischen Zugang sind für die vorliegende Arbeit auch Ansätze der postkolonialen Theorien als sensibilisierende Konzepte zentral. Die dort formulierten differenztheoretischen Überlegungen ermöglichen es, die Bedeutung von diskursiven Praktiken des Unterscheidens für Subjektivierungsprozesse in den Blick zu nehmen. Bereits bei Foucault werden solche Praktiken der Grenzziehung bei der diskursiven Hervorbringung von Subjektpositionen zum Thema. Seine Analysen machen darauf aufmerksam, dass erst durch die Auseinandersetzung mit negativ besetzten Subjektpositionen, wie ‚der Wahnsinnige' oder ‚der Kranke', die als ‚normal' gesetzten Subjektpositionen konstruiert werden (v.a. Foucault 1976 [1963], 2015 [1961], 2016 [1975]; hierzu auch Reckwitz 2012: 28).

Insbesondere in vielen postkolonialen Arbeiten stehen – unter anderem unter Rückbezug auf Foucault – derartige Praktiken des Unterscheidens und ihre Relevanz für die Konstruktion von Subjekten im Vordergrund. So setzt sich Edward Said (2014 [1978]) in seinem Buch „Orientalism", das als „Gründungsdokument der postkolonialen Studien" (Castro Varela/Dhawan 2015: 93) bezeichnet wird, mit der Frage auseinander, wie ‚der Orient' und in diesem Zusammenhang auch ‚der Orientale' als Subjektposition in und von einem westlichen Diskurs, dem Orientalismus, konstruiert wurden (Said 2014 [1978]: 54). Er zeichnet nach, wie insbesondere verschiedene wissenschaftliche Disziplinen an einer diskursiven Hervorbringung ‚des Orients' und ‚des Orientalen' beteiligt waren und damit eine Legitimationsgrundlage für koloniale Herrschaft schafften. Dabei unterstreicht er, dass im Orientalismus ‚der Orientale' als ‚der Andere' bzw. ‚der Fremde' konstruiert wurde:

> „Denn letzten Endes war der Orientalismus eine politische Realitätskonstruktion, deren Struktur die Differenz zwischen dem Bekannten (Europa, der Westen, ‚wir') und dem Fremden (der Orient, der Osten, ‚die') betonte." (ebd.: 57)

Im Orientalismus wird ‚der Orientale' demnach als ein Gegenbild zum ‚Okzidentalen' bzw. ‚Europäer' hervorgebracht (Reckwitz 2012: 98). Im ‚Orientalen' versammeln sich negative Eigenschaften („unvernünftig, verderbt (sündig), kindisch und ‚abartig'"; Said 2014 [1978]: 53), wohingegen die Subjektposition ‚des Europäers' mit positiven Attributen versehen wird („vernünftig, tugendhaft, erwachsen und ‚normal'"; ebd.).

Für solche Prozesse, in denen Subjekte diskursiv erzeugt werden, die als ‚Andere' klassifiziert und zugleich von einem ‚WIR' differenziert werden, hat Gayatri Chakravorty Spivak (1985) den Begriff des ‚Othering' geprägt. Sie unterstreicht, dass die diskursive Hervorbringung ‚des Anderen', eines ‚IHR', die Selbstkonstitution und damit die Hervorbringung eines ‚WIR' ermöglicht (Ashcroft/Griffiths/Tiffin 2006: 171f.). Dabei tritt das ‚WIR' häufig nur implizit als das, was es nicht ist, in Erscheinung, wird daher als nicht markiert wahrgenommen und bleibt unsichtbar (Becker 2018: 19). Im Deutschen werden diese Prozesse auch mit Begriffen wie „VerAnderung" (Reuter 2002: 20) oder „Verfremdung" (Reckwitz 2012: 98) beschrieben.

Sowohl Said[14] als auch Spivak widmen sich in ihren Analysen Othering-Prozessen, wobei sich einige Unterschiede zeigen. Saids Analyse des Orientalismus und der damit einhergehenden Othering-Prozesse wird eine einseitige Darstellung vorgeworfen, in der das Verhältnis ‚des Orientalen' und ‚des Europäers' in einer Opfer-Täter-Dichotomie festgeschrieben wird und dadurch „kein Raum für das Denken von Widerstand" eröffnet wird (Castro Varela/Dhawan 2015: 106). Im Gegensatz zu Said richtet Spivak den Blick auch auf die Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten der (post-)kolonialen Diskurse, in denen sie auch befähigende Momente ausmacht (ebd.: 201). Als Beispiel kann an dieser Stelle ihr Konzept der ‚enabling violation' (Spivak 1996: 19) genannt werden:

> „Ihr Konzept der ‚befähigenden Verletzung' […] beschreibt den Kolonialisierungsprozess als grundsätzlich destruktiv, der gleichwohl mit der Eröffnung neuer Möglichkeiten einhergegangen sei (vgl. Dhawan 2013b). Spivak schlägt vor, diese Befähigung strategisch zu nutzen, auch wenn die Verletzung dabei neu verhandelt werden muss (vgl. Spivak 2008: 263). Um dies zu verdeutlichen, charakterisiert Spivak den Postkolonialismus als ‚Produkt einer Vergewaltigung'. Die Herausforderung besteht dabei darin, ein aus einer Vergewaltigung, aus einem Gewaltakt also, entstandenes Kind lieben zu lernen." (Castro Varela/Dhawan 2015: 201)

Wie der Vergleich mit einer Vergewaltigung verdeutlicht, sind befähigende und ermächtigende Momente bei Spivak stets unter Berücksichtigung der Machtstrukturen, in die sie eingebettet sind bzw. die ihnen vorangegangen sind, zu denken.

Ähnlich wie Spivak thematisiert auch Homi K. Bhabha Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten in (post-)kolonialen Diskursen und Subjektivierungsprozessen. Er wendet sich von homogenisierenden und essentialisierenden Darstellungen von Diskursen sowie der Dichotomie von Mächtigen und Ohnmächtigen ab und zeigt „ein ständiges Bemühen um die Klärung des ‚Dazwischen'" (ebd.: 223). Darauf verweist der in vielen seiner Beiträge zentrale

[14] In Saids Analyse des Orientalismus werden Othering-Prozesse offengelegt. Er selbst verwendet in dieser Analyse aber den Begriff des ‚Othering' nicht. Dieser wird von Spivak eingeführt.

Hybriditätsbegriff und die damit einhergehenden Konzepte des ‚Dritten Raums' oder der ‚Mimikry' (Bhabha 2009, 2011 [1994]).

Die von Bhabha fokussierten ‚Zwischenräume' lassen sich insbesondere an seinem Konzept des Dritten Raums verdeutlichen. Seine Vorstellung vom Dritten Raum konkretisiert Bhabha unter anderem mittels der Metapher eines Treppenhauses, die er in einer Installation von Renée Green, einer afroamerikanischen Künstlerin, verwirklicht sah:

„Das Hin und Her des Treppenhauses, die Bewegung und der Übergang in der Zeit, die es gestattet, verhindern, daß [sic!] sich Identitäten an seinem oberen oder unteren Ende zu ursprünglichen Polaritäten festsetzen. Dieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt." (Bhabha 2011 [1994]: 5)

Der Dritte Raum entzieht sich binären Differenzierungen, ist aber nicht als eine Art harmonische Synthese zu verstehen, mit der Spannungen aufgehoben werden und der zwingend außerhalb des Diskurses zu verorten ist. Vielmehr wird damit etwas Neuartiges betont, das eindeutige Zuordnungen von Bedeutungen nicht erlaubt und sich totalitären Machtasymmetrien entzieht (Ha 2005: 87-89).

Dass solche ‚Zwischenräume' auch strategisch genutzt werden können, macht Bhabha mit seinem Mimikry-Konzept deutlich. Er umreißt Mimikry als eine Strategie, die sich innerhalb kolonialer Machtstrukturen sowohl aufseiten der Kolonialmacht als auch aufseiten der Kolonialisierten findet. Mimikry, die sich durch die Ambivalenz des „fast, aber doch nicht ganz dasselbe" (Bhabha 2011 [1994]: 127) kennzeichnet, wird von der Kolonialmacht herangezogen, um Anpassung und Assimilation einzufordern, wobei eine solche Anpassung zugleich durch Othering-Prozesse ausgeschlossen wird. Das Angebot, das mit Mimikry einhergeht, lautet somit ‚werdet wie wir, aber nicht ganz'. Am Beispiel des gegenwärtigen Integrationsdiskurses veranschaulicht Maria do Mar Castro Varela (2013) diese Ambivalenz der Mimikry. Migrant*innen werden auf der einen Seite zur Integration angehalten, auf der anderen Seite wird durch ihre Kennzeichnung als Migrant*innen eine völlige Integration verhindert:

„Letztlich zielen auch Integrationspolitiken auf die Produktion von Subjekten, die sich deutsch verhalten, Deutsch sprechen, deutsche Werte und Normen teilen − was immer auch damit gemeint sein soll − und die gleichzeitig nie Deutsche sein können." (ebd.: 15)

Von einer Anerkennung dieser Differenz zwischen ‚sich als Migrant*innen deutsch verhalten' und ‚deutsch sein' geht einerseits ein herrschaftsstabilisierender Effekt aus. Andererseits kann Bhabha folgend Mimikry auch zu einer Bedrohung für die Majorität werden (Bhabha 2011 [1994]: 130). Durch eine zu starke Angleichung kann es zu einer Infragestellung der diskursiven Unterscheidungspraktiken und den damit einhergehenden Über- und Unterordnungen kommen. Von Mimikry kann zudem gerade dann eine Bedrohung aus-

gehen, wenn diese als Strategie von den zur Assimilation Angehaltenen herangezogen wird.

> „Mit einer ironischen Strategie der Mimikry passen sich die Kolonialisierten nur scheinbar dem autoritären Diskurs an, tatsächlich zeichnen sie sich aber weiterhin durch kulturelle Differenz aus und nutzen diese in ironisch-distanzierender Weise, um eine agonistische (antagonistische) Position innerhalb des Machtdiskurses einzunehmen." (Struve 2013: 143).

Bhabha lenkt somit seinen Blick auch auf die Handlungsfähigkeit unterdrückter Subjekte und ihr Widerstandspotential (Castro Varela/Dhawan 2015: 227). Infragestellung der Autorität durch Mimikry muss jedoch nicht zwangsläufig zu einer Destabilisierung von Machthierarchien führen, sondern kann gerade auch eine Intensivierung der Machtausübung zur Folge haben (Bhabha 2011 [1994]: 126f.).

Die Bedeutung von Differenzierungspraktiken in Subjektivierungsprozessen wird nicht nur in postkolonialen Theorien verhandelt. Vielmehr findet seit Längerem auch in erziehungswissenschaftlichen Debatten eine Auseinandersetzung mit Differenzen statt, wobei unterschiedliche theoretische Bezüge festzustellen sind.[15] Insbesondere in der kritischen Erziehungswissenschaft wird aber auch danach gefragt, welche Rolle den Bildungsinstitutionen bei der Hervorbringung und Reproduktion von Differenzen und der damit einhergehenden sozialen Ungleichheit zukommt (Lutz/Wenning 2001: 19). Welche Differenzen in der erziehungswissenschaftlichen Debatte dabei diskutiert werden, haben Helma Lutz und Norbert Wenning in einem Aufsatz von 2001 zusammengetragen. Sie führen in diesem Zusammenhang den Begriff der „Differenzlinien" ein und benennen 13 gesellschaftlich wirkmächtige Differenzlinien. Sie zählen beispielsweise Ordnungskategorien wie Geschlecht (männlich − weiblich), Sexualität (hetero − homo) oder Nation/Staat (Angehörige − Nicht-Angehörige) auf, mit denen Menschen als unterschiedlich konstruiert werden. Dabei heben sie hervor, dass die Differenzlinien (z.B. ‚Rasse'/Hautfarbe) eine binäre Ordnung (schwarz − weiß) aufweisen, dass diese binäre Ordnung aber zugleich hierarchisch strukturiert ist (ebd.: 19-21).

Auf den Begriff der Differenzlinien bezugnehmend wird in dem auf Mecheril zurückgehenden Ansatz der „gesellschaftlichen Differenzordnungen" (Mecheril 2008; Dirim/Mecheril 2018b) ein stärkerer subjektivierungs- und machttheoretischer Zugang zu Unterscheidungspraktiken gewählt. Die Machtwirkung von Differenzordnungen wird dabei an drei Aspekten festgemacht: Zunächst wird herausgestellt, dass Differenzordnungen machtvoll sind, weil sie subjektivierend wirken. Mit den Identitätsangeboten, die in Differenz-

[15] Knappe Zusammenfassungen der Diskussion bzw. der verschiedenen Diskussionsstränge über „Differenzen und Differenz", die es in den einzelnen (Teil-)Bereichen der Erziehungswissenschaft gab und gibt, finden sich bei Lutz/Wenning (2001) und Krüger-Potratz/Lutz (2002). Eine aktuelle Aufarbeitung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Differenzverhältnissen finden sich in Bohl, Budde und Rieger-Ladich (2017) sowie Dirim/Mecheril (2018a).

ordnungen prozessiert werden, werden Subjekte wiederholt adressiert und angerufen. Somit ereignen sich innerhalb von Differenzordnungen Subjektivierungsprozesse, mit denen die Subjekte in diese eingeführt werden. Da zweitens die Identitätsangebote, die im Rahmen der Differenzordnungen verhandelt werden, hierarchisch strukturiert sind, werden die Subjekte auch in die entsprechenden Machtverhältnisse eingeführt. In Differenzordnungen werden Subjektpositionen erzeugt, die als ‚normal' gesetzt und positiv attribuiert werden, und diejenigen, die als ‚anders' konstruiert werden und den Adressat*innen eine untergeordnete Stellung nahelegen. Drittens kann die binäre Logik der Differenzordnungen als machtvoll erachtet werden, da von ihr ein Druck zu eindeutigen Positionierungen ausgeht. Positionen, die dieser binären Ordnung nicht entsprechen, werden abgewertet (Dirim/Mecheril 2018b: 43).

Dass die Differenzordnungen und die ihnen zugrunde liegenden Differenzlinien mehrdimensional zu denken sind, wird in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Debatte insbesondere mit dem Begriff der ‚Intersektionalität' betont. Dabei wird gefordert, die einzelnen Differenzlinien nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern den Blick auf die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Differenzlinien und -kategorien zu richten. Insgesamt scheint Konsens darüber zu bestehen, dass die Verschränkungen von differenzierenden Ordnungskategorien nicht additiv zu denken sind (Walgenbach/Pfahl 2017: 141). Vielmehr wird unterstrichen, dass die Kategorien „in verwobener Weise auftreten und sich wechselseitig verschränken, abschwächen oder auch verändern können" (Degele/Winker 2007: 1).

Für die vorliegende Arbeit sind die in diesem Unterkapitel ausgeführten postkolonialen Theorien und erziehungswissenschaftlichen Ansätze von Bedeutung, weil sie ein Nachdenken über sprachbezogene Unterscheidungspraktiken im Bildungskontext und ihre Relevanz für Subjektivierungsprozesse ermöglichen. In Anlehnung an den Begriff der ‚gesellschaftlichen Differenzordnungen' werden demnach diskursive Praktiken in den Blick genommen, mit denen

> „Sprache in der Migrationsgesellschaft zum Gegenstand wird, über den Gruppen konstruiert und gegeneinander hierarchisiert werden und über den Einbezug und Ausgrenzung legitimiert werden" (Dirim/Mecheril 2018b: 51f.).

In diesem Zusammenhang wird aber zugleich auch nach Wechselwirkungen zwischen der Differenzkategorie ‚Sprache' und anderen Differenzkategorien gefragt. Die differenztheoretischen Überlegungen der postkolonialen Theoretiker*innen wie Spivak und Bhabha sollen dabei für Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten sowie die damit einhergehenden Machtverhältnisse, aber auch Handlungsspielräume sensibilisieren, die sich durch die Verschränkung verschiedener Differenzkategorien ergeben können.

3.5 Die Schule als Raum von Diskursen und Subjektivierungen

Wie in der Einleitung ausgeführt, interessiert sich diese Arbeit für sprachbezogene Subjektivierungsprozesse im schulischen Kontext. Daher ist es erforderlich, darzulegen, wie Schule ausgehend von einem diskurs- und subjektivierungstheoretischen Zugang sowie unter Berücksichtigung von Differenzordnungen zu verstehen ist.

Aus der diskurstheoretischen Perspektive kann Schule als Raum verstanden werden, der „nicht einfach vorhanden [ist], sondern […] beispielsweise in und durch pädagogische, wissenschaftliche, politische, administrative, interaktionale und andere Praktiken erzeugt [wird]“ (Mecheril/Shure 2018: 65). Somit ist zum einen der Konstruktcharakter des Raumes Schule zu betonen; Zum anderen gilt es hervorzuheben, dass Schule sowohl als Institution aufgefasst wird, die gesellschaftlichen Wertvorstellungen, Strukturmustern und Anforderungen verpflichtet ist, als auch als „Ort sozialer Praxis“ (ebd.), in dem Abweichungen von gesellschaftlichen Vorgaben möglich sind.

3.5.1 Die Schule als Institution und Raum von Interaktionen

Die Gleichzeitigkeit von gesellschaftlicher Verwobenheit und einer gewissen Eigenständigkeit der Schule wird in aktuellen Schultheorien unterstrichen (Herzog 2011: 167-171). So umreißt Helmut Fend (2009) in seiner stark rezipierten Schultheorie Schule als gesellschaftliche Einrichtung, die gesamtgesellschaftliche Funktionen übernimmt und daher eine enge Beziehung zu gesellschaftlichen Werten, Normen und Strukturen aufweist. Zugleich betont er, dass Schule nicht auf die Vermittlung und die praktische Aneignung von gesellschaftlich tradierten Wissensvorräten reduziert werden kann. Die gesellschaftliche Ebene stellt zwar einen übergeordneten Rahmen dar, in dem in der Schule gehandelt wird, innerhalb dieses Rahmens kommt es aber zu Reinterpretationen und Transformationen.[16] Um diese Wechselbeziehungen zwischen den Ebenen zu verdeutlichen, führt Fend den Begriff ‚Rekontextualisierung‘ ein:

„Mit dem Konzept der Rekontextualisierung wird der Mehrebenenansatz präzisiert. Das Handeln auf der jeweiligen Ebene impliziert immer, dass die übergeordnete Ebene für die

[16] Fend (2009) bezieht sich in seiner Theorie der Schule auf die Systemtheorie Niklas Luhmanns, um die Makroebene in den Blick nehmen und Schule als gesellschaftlichen Subbereich untersuchen zu können. Zugleich knüpft er an Max Webers Handlungstheorie an, um die Meso- und Mikroebene und damit die „alltäglich ablaufenden Handlungsstrategien, Verstehensleistungen und Interaktionsprozesse der [in der Schule Beteiligten; Anm. d. Autorin] Akteure“ (ebd.: 121) berücksichtigen zu können (vgl. hierzu auch Jäckle 2009: 127).

untergeordneten als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert wird. Die übergeordnete Ebene bleibt also erhalten, wird aber gleichzeitig verändert. Rekontextualisierung meint deshalb Handeln im Rahmen von Ordnungen des Zusammenhandelns angesichts gegebener Umwelten, vermittelt durch die Selbstreferenz, die Interessen und Ressourcen der Handelnden." (ebd.: 181)

Bei dieser theoretischen Vorortung der Schule werden einige Überschneidungen, aber auch einige Unterschiede mit einer Diskurstheorie deutlich, wie sie in der WDA vertreten wird (Jäckle 2009: 129). Das soll im Folgenden näher ausgeführt werden.

Wie anfangs erwähnt, kann Schule diskurstheoretisch unter anderem als Institution beschrieben werden, wobei Institutionen als „umstrittene, vorübergehend kristallisierte symbolische Struktur der Ordnung von Welt, die Handeln zugleich ermöglichen und beschränken" (Keller 2011b: 190) definiert werden. Ausgehend von dieser Definition ist zunächst die gesellschaftlich-historische Bedingtheit der Institution Schule herauszustellen. Sie kann als ein Produkt historischer, aber auch aktueller Deutungs- und Definitionskämpfe aufgefasst werden, an denen − wie Radtke (2016) in einem Vortrag betont − insbesondere die Wissenschaft, die Politik und die massenmedial vermittelte Öffentlichkeit beteiligt sind (ebd.). Die Schule ist als Effekt von Diskursen und zugleich als „gesellschaftliche Wissensordnung" (Pfahl 2011: 40) zu verstehen. Das Wissen, das in wissenschaftlichen, (bildungs-)politischen und öffentlichen Diskursen (re-)produziert wird, steht der Schule für die Legitimation und Durchsetzung ihrer Funktionen wie Sozialisation, Allokation oder Qualifizierung zur Verfügung (ebd.). Es findet Einzug in offizielle Dokumente wie Lehrpläne und strukturiert zudem die Deutungs- sowie Handlungsweisen der an der Schule beteiligten Personen. Schule ist aber nicht nur als Effekt, sondern auch als Wirkungsfeld von Diskursen zu begreifen. Sie führt die in ihr Beteiligten in gesellschaftliche Wissens- und Differenzordnungen ein. Im Gegensatz zu vielen Schultheorien, wie auch der von Fend, werden demnach aus einer diskurstheoretischen Perspektive Machtverhältnisse, in die die Schule und die in ihr Handelnden eingebettet sind, stärker in den Blick genommen (Mecheril/Shure 2018: 76).

Zugleich ist zu betonen, dass die Wirkmacht des in Diskursen prozessierten Wissens auf Schule nicht als geradlinig und determinierend gedacht werden kann. Wie in Fends Schultheorie kann auch aus der Perspektive der WDA von einer gewissen Handlungsfähigkeit der schulischen Akteur*innen[17] ausgegangen werden. Deutungswettkämpfe und Interpretationsprozesse finden sich nämlich nicht nur in den wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Diskursen, sondern auch in der interaktiven Praxis in der Schule (Jäckle 2009:

[17] In Anlehnung an Fend (2009) können zu solchen schulischen Akteur*innen Schulpfleger*innen, Schulsekretär*innen, Schulleiter*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen sowie deren Eltern gezählt werden (ebd.: 170).

208-210). Es ist daher davon auszugehen, dass in Interaktionsprozessen diskursives Wissen und die diesem Wissen inhärenten Subjektpositionen und Differenzordnungen nicht nur reproduziert und damit aktualisiert werden. Vielmehr können diese auch (um-)gedeutet werden, wobei die verschiedenen schulischen Akteur*innen in unterschiedlichem Maße an diesen interaktiven Deutungs- und Interpretationsprozessen teilnehmen können.

3.5.2 Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse im schulischen Raum

Schule kann als ein zentraler Ort von Subjektivierungen angesehen werden. Sie gehört mit der Familie und den Peers für Jugendliche zu der bedeutendsten Subjektivierungsinstanz (Jäckle 2009: 131; Pfahl 2011: 45). Wenn Kinder und Jugendliche in die historisch-gesellschaftliche Institution Schule eintreten, dann „erlernen [sie] ihre Funktionsweisen und die Werte, die sie als wahr, natürlich oder gut zu erhalten trachten" (Weedon 1990: 13). Sie erlernen somit auch, was es heißt, Sprecher*in bestimmter Sprache(n), ein-, zwei- oder mehrsprachig zu sein. Dieses Erlernen ist weniger als ein kognitiver und mentaler Vollzug zu verstehen. Vielmehr folgt diese Arbeit der Sichtweise, dass es sich dabei um einen praktischen Nachvollzug sozialer Praktiken handelt (Pfahl 2011: 67). Kinder und Jugendliche werden mittels Praktiken als bestimmte Sprecher*innen im schulischen Kontext adressiert und positioniert, wobei bei diesen Fremd-Positionierungsprozessen auf diskursives Wissen und auf die diesem Wissen inhärenten Subjektpositionen und Differenzordnungen zurückgegriffen wird. Kinder und Jugendliche eignen sich das mit diesen Positionierungen einhergehende Wissen über Sprache(n) und Sprecher*innen an, indem sie soziale Praktiken einüben und sich auf diese Weise auch selbst als Sprecher*innen positionieren und formen.

Die schulischen Subjektivierungen können dabei als paradoxe Vorgänge beschrieben werden, da sie das Handeln der Positionierten gleichzeitig ermöglichen und beschränken:

> „So ist die Schule immerzu gleichzeitig ein Ort der Herrschaftspraxis und einer der Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe und Selbstentfaltung. Einerseits soll die Schule in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse hinein sozialisieren und dementsprechend die Vergesellschaftung ihrer Adressat*innen ermöglichen; eine ‚Eingliederung' in die Gesellschaft, die grundlegend bedeutsam ist, da Schüler*innen erst auf der Grundlage ihres ‚Vergesellschaftet-Seins' auch gesellschaftlich sprechen und agieren, also handlungsfähig werden. Andererseits ist die ‚Eingliederung' auch mit der machtvollen Zuweisung bestimmter Positionen verbunden und baut auf wirksam sozialen Konstruktionen und daran anschließenden Unterscheidungen auf." (Mecheril/Shure 2018: 78)

Wie Paul Mecheril und Saphira Shure herausstellen, erhalten Kinder und Jugendliche durch die schulischen Positionierungen ihre soziale Existenz, die sie handlungsfähig macht. Zugleich werden sie dem diskursiven Wissen und da-

mit normativen bzw. normalistischen Vorgaben und Erwartungen unterworfen. Solche schulischen Subjektivierungsprozesse können sich auf mehreren Ebenen ereignen. Exemplarisch können an dieser Stelle sprachbezogene Positionierungen auf der curricularen und auf der interaktionalen Ebene skizziert werden, die auch in der Forschungsliteratur thematisiert werden.

Die Wirksamkeit von Positionierungspraktiken auf der interaktionalen Ebene ergibt sich insbesondere dann, wenn sie von Lehrpersonen vollzogen werden. Wenn Lehrpersonen als Vertreter*innen der Institution Schule Positionierungspraktiken vornehmen, dann gelten diese als institutionell legitimiert und gesichert (Jäckle 2009: 222). Wie in einer Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion eine sprachbezogene Positionierung vorgenommen wird, veranschaulichen İnci Dirim, Ulrike Eder und Birgit Springsits (2013) an einer Szene. Sie schildern eine Unterrichtsstunde zum Thema ‚gesunde Ernährung' an einem Wiener Gymnasium. Lars, der von den Autorinnen als „Gymnasiast mit deutschem Migrationshintergrund" (ebd.: 127) bezeichnet wird, meldet sich in dieser Stunde und nennt „Kartoffeln" als ein Nahrungsmittel. Auf diesen Beitrag hin erhält er von der Lehrerin die Rückmeldung: „Das heißt bei uns nicht ‚Kartoffeln'. Das heißt ‚Erdäpfel'" (ebd.). Wie die Autorinnen ausführen, ist das Wort ‚Kartoffeln' neben dem Wort ‚Erdäpfel' in Österreich gebräuchlich und wurde zuvor im Unterricht mehrfach verwendet. Die Korrektur der Lehrerin wird von den Autorinnen daher dahingehend interpretiert, dass sie nicht vor dem Hintergrund eines Kriteriums der sprachlichen Verständlichkeit getätigt wird. Vielmehr besteht das mit dieser Korrektur verfolgte Ziel darin, den Schüler*innen beizubringen, „sich in bestimmten Situationen sprachlich als Österreicherinnen oder Österreicher zu verorten" (ebd.: 128). Die Zugehörigkeit von Lars, des aus Deutschland stammenden Schülers, zu dieser nationalstaatlich definierten Sprachgemeinschaft werde insbesondere mit dem Hinweis „bei uns" infrage gestellt (ebd.). Dieses Beispiel macht nicht nur darauf aufmerksam, dass Schüler*innen in schulischen Interaktionen entlang der Ordnungskategorie ‚Sprache' sozial positioniert werden, sondern dass diese Kategorie auch mit anderen Differenzkategorien, in diesem Fall einer natio-ethno-kulturellen Differenzkategorie, verknüpft wird.

Dass sich solche Positionierungsprozesse auch auf der schulorganisatorischen bzw. curricularen Ebene ereignen können, verdeutlichen Dirim/Mecheril (2018b). Am Beispiel des ‚Lehrplans für einen herkunftssprachlichen Unterricht' zeigen sie auf, wie Schüler*innen im schulischen Kontext entlang des Differenzmerkmals ‚Sprache' unterschiedlich positioniert werden. Ein solcher Lehrplan schreibt einer bestimmten Schüler*innengruppe eine ‚Herkunftssprache' zu, während anderen eine solche abgesprochen wird:

„Jene, die keine haben, verfügen in der Regel auch über mindestens eine Sprache, die in ihrem sozialen Umfeld gesprochen wird, allerdings keine, die unter Bedingungen von vorgestellter deutscher Monolingualität als Herkunftssprache deklariert werden müsste. Sie gilt als ‚Normalfall', der keiner näheren Bezeichnung bedarf. Damit werden diese Schüler*innen

von jenen unterschieden, deren Sprache als besondere ‚Herkunftssprache' angesehen wird. Auch bei dieser Unterscheidung handelt es sich um eine folgenreiche symbolische Praxis; *folgenreich*, z.B. deshalb, weil Kinder entlang dieser Zuschreibungen gruppiert und hierarchisiert werden." (ebd.: 25; Hervorh. i.O.)

Dieses Beispiel expliziert, dass schulische Positionierungsprozesse entlang der in der Schule herrschenden Normen verlaufen. Dabei kann zwischen „normativen" sowie „normalistischen Normen"[18] (Waldschmidt 2003: 87) unterschieden werden. Das diskursiv hervorgebrachte Wissen über Sprache(n) und Sprecher*innen wirkt in der Schule regulativ über normative Normen, die in Form von Ver- und Geboten in Erscheinung treten. Die von Dirim (2010) unter dem Ansatz des (Neo-)Linguizismus[19] subsumierten sprachlichen Ver- und Gebote, mit denen Schüler*innen im schulischen Kontext zum (ausschließlichen) Sprechen der deutschen Sprache angehalten werden, können als solche normativen Normen aufgefasst werden (vgl. Kapitel 4.3).

Bei sprachbezogenen Positionierungspraktiken in der Schule handelt es sich aber nicht immer um Praktiken, die an normativen Normen und damit an apriori formulierten Regeln, die ein bestimmtes (sprachliches) Verhalten vorschreiben, orientiert sind. Sie können auch in Form von normalistischen Normen in Erscheinung treten, bei denen der Durchschnitt als Bezugsgröße dient. „Das gleiche Verhalten einer großen Anzahl von Menschen [führt] zu einer normalistischen Norm: ‚Das machen doch viele so, das ist doch normal'" (ebd.: 88). In Anlehnung an Jäckle et al. (2016), die solche normalistischen Normen in Hinblick auf die Kategorie ‚gender' formulieren (ebd.: 69), kann davon ausgegangen werden, dass sich die Wirkung sprachbezogener Normalisierungsprozesse in der Schule in der Art und Weise zeigt, wie Jugendliche über Sprache(n) reden, wie sie miteinander sprechen, welche Sprache(n) sie nicht erwähnen, welchen Wert sie welchen Sprache(n) im schulischen Kontext beimessen und nicht zuletzt als welche Sprecher*innen sie wahrgenommen werden wollen.

In diesem Verhältnis von normativen und normalistischen Normen weist Schule als diskursiver Raum Elemente der Gouvernementalität auf. Kinder und Jugendliche werden in der Schule durch Positionierungspraktiken adressiert

[18] Link (1999 [1997]) unterscheidet bei „normalistischen Strategien" noch einmal zwischen „Protonormalismus", und „Flexibilitäts-Normalismus". Während die protonormalistischen Strategien eine Nähe zur Normativität aufweisen und deutlichere Abgrenzungen von Normalen und Anormalen vornehmen, weist der flexible Normalismus beweglichere Normalitätsgrenzen auf (ebd.: 189-200; hierzu auch Waldschmidt 2003: 88).

[19] Unter Linguizismus kann eine Art von Diskriminierung verstanden, bei der anhand der Kategorie ‚Sprache' Gruppen in dem Sinne unterschieden werden, dass den verschiedenen Gruppen von Sprecher*innen unterschiedlicher Zugang zu Ressourcen und Macht zugestanden wird (Canagarajah/Said 2011: 390). Dirim (2010) hat für die Situation in demokratischen Gesellschaften, bei denen die Mitglieder nicht durch Verbote, sondern durch Gebote zur Sprachassimilation angehalten werden, den Begriff ‚Neo-Linguizismus' geprägt (ebd.: 108f.).

und gelenkt sowie auf diese Weise als Subjekte hervorgebracht. Zugleich regieren sie sich aber auch selbst, indem sie sich anhand von Selbsttechniken an die normativen und als normal gesetzten Sprachverhältnisse der Schule anpassen. Wie Lisa Pfahl (2011) betont, können aber gerade „die Techniken, mit deren Hilfe sie Anpassung leisten ‚sollen', […] auch dazu dienen, sich von dieser Normalität abzusetzen" (ebd.: 68). Auch an dieser Stelle ist unter Rückbezug auf die WDA und ISA zu betonen, dass mit sprachbezogenen Positionierungspraktiken bestimmte Identitätsschablonen an die Jugendlichen herangetragen werden, die ihnen mitunter rigide nahelegen, wie sie sich selbst als Subjekte zu formen haben, um anerkannte Positionen einnehmen zu können, dass diese Positionierungpraktiken aber nicht determinierend zu verstehen sind. Vielmehr sind die Jugendlichen

> „Adressaten von Wissensbeständen und darin eingelassenen Wertungen, aber auch *nach Maßgabe der sozio-historischen und situativen Bedingungen* selbstreflexive Subjekte, die in ihrer alltäglichen Be-Deutungsleistung soziale Wissensbestände als Regelbestände mehr oder weniger eigensinnig interpretieren" (Keller 2011b: 221; Hervorh. i.O.).

Über welche konkreten Möglichkeiten Jugendliche im Bildungskontext verfügen, sich zu den sprachbezogenen Subjektpositionen zu verhalten und diese nicht nur zu reproduzieren, wird anhand einer Interviewstudie nachgegangen (vgl. Kapitel 5-7). Zuvor gilt es die sprachbezogenen Subjektpositionen zu rekonstruieren, die im Bildungsdiskurs (re-)produziert werden und der Schule zur Verfügung stehen.

4 Der sprachbezogene Bildungsdiskurs

Aus einer diskurs- und subjektivierungsanalytischen Perspektive wird Schule in der vorliegenden Studie nicht nur als Ort verstanden, an dem Schüler*innen ihre Sprachfähigkeiten ausbauen (können) und Wissen über Sprache erwerben. Schule wird stattdessen auch als ein zentraler Ort von Subjektbildungsprozessen angesehen, an dem Schüler*innen mit sprachbezogenen Identitätsangeboten konfrontiert werden und sich mit diesen auseinandersetzen (müssen). Die wissenschaftlichen, bildungspolitischen und öffentlichen Diskussionen über den Zusammenhang von Sprache(n) und Bildung haben dabei einen erheblichen Anteil an der (Re-)Produktion des Wissens, das in der Schule zirkuliert und mit denen Schüler*innen fremd-positioniert werden und auf das sie Bezug nehmen, um sich selbst als Sprecher*innen im Bildungskontext zu formen (vgl. hierzu Kapitel 3.5). Insbesondere dem in wissenschaftlichen Diskursen (re-)produzierten Wissen kommt dabei eine zentrale Stellung zu, da es Einfluss auf die schulische Praxis hat. Es lenkt den Blick der Pädagog*innen auf bestimmte Aspekte und versetzt sie in die Lage, ihr Handeln nachträglich explizieren, rechtfertigen und reflektieren zu können (Dewe/Radtke 1991: 155).

Die nun folgende Auseinandersetzung mit älteren und aktuelleren wissenschaftlichen Debatten dient daher dazu, zu rekonstruieren,

- welches Wissen über Sprache(n) in Bildungsinstitutionen verhandelt und tradiert wird,
- welches Wissen im Bildungskontext über Sprecher*innen (re-)produziert wird, die aufgrund des ihnen zugeschriebenen sprachlichen Repertoires von den dominanten Sprachverhältnissen der Schule abweichen, und
- wie in diesem Zusammenhang pädagogisches Handeln begründet wird.

Ziel ist es, im Sinne der ISA das diskursive Wissen und die damit einhergehenden Subjektpositionen darzustellen, bevor diese in den anschließenden Kapiteln 6 und 7 mit den Selbstauskünften der Schüler*innen in Verbindung gebracht werden. Hervorzuheben ist zum einen, dass die Rekonstruktion des diskursiven Wissens und der Subjektpositionen nicht losgelöst von der Rekonstruktion der Selbst-Positionierungen der Jugendlichen erfolgte, sondern – wie im Kapitel 5 näher erläutert wird – die beiden Datensätze in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses miteinander in Bezug gesetzt wurden; zum anderen muss unterstrichen werden, dass das methodische Vorgehen in diesem Kapitel keinen Anspruch erhebt, den methodischen Vorgaben einer Diskursanalyse zu entsprechen. Stattdessen wurde mit der 2016 erschienen Studie „PISAs fremde Kinder“ (Sitter 2016) auf eine bereits bestehende Diskursanalyse zurückgegriffen, die Aufschluss darüber gibt, welches Wissen über migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Post-PISA-Debatte (re-)produziert wird. Darüber hinaus

wurden, wie es Bosančić (2016) empfiehlt (ebd.: 114), zahlreiche weitere nicht-diskursanalytisch angelegte Studien und Arbeiten herangezogen, die es auch erlauben, bildungspolitische und öffentliche Diskurse zu berücksichtigen.

Die Auswahl der Forschungsliteratur erfolgte dabei auf der Basis einer systematischen Aufarbeitung des Forschungsstandes. Dafür wurde auf die Literaturdatenbank des Bayerischen Bibliotheksverbundes (BVB) zurückgegriffen. Der Opac des BVB gehört zu einer der einschlägigen Literaturdatenbanken Deutschlands, die auch auf dem Deutschen Bildungsserver (www.bildungsserver.de) angeführt wird, und die ca. 26 Millionen Titeldaten umfasst. Es handelt sich bei der BVB um einen Zusammenschluss von 150 bayerischen Bibliotheken, zu denen mitunter die Bayerische Staatsbibliothek sowie die Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken des Freistaates Bayern zählen. Um einen Überblick über wissenschaftliche Abhandlungen über den Zusammenhang von Sprache(n), Migration und Bildung zu erhalten, galt es bei der Recherche verschiedene Begriffe zu berücksichtigen, die in der Forschung zum Teil synonym verwendet werden, zum Teil aber auch mit Bedeutungsverschiebungen einhergehen. Daher wurde die Literaturrecherche im Opac des BVB zu den Begriffen ‚Mehrsprachigkeit', ‚Zweisprachigkeit' und ‚Deutsch als Zweitsprache' vorgenommen. Berücksichtigt wurden Publikationen, die bis zum Jahr 2018 erschienen sind. Die Eingabe der Schlagwörter ‚Mehrsprachigkeit', ‚Zweisprachigkeit' und ‚Deutsch als Zweitsprache' führte zu folgenden Ergebnissen:

Tabelle 1: Ergebnisse der Literaturrecherche im Opac des BVB

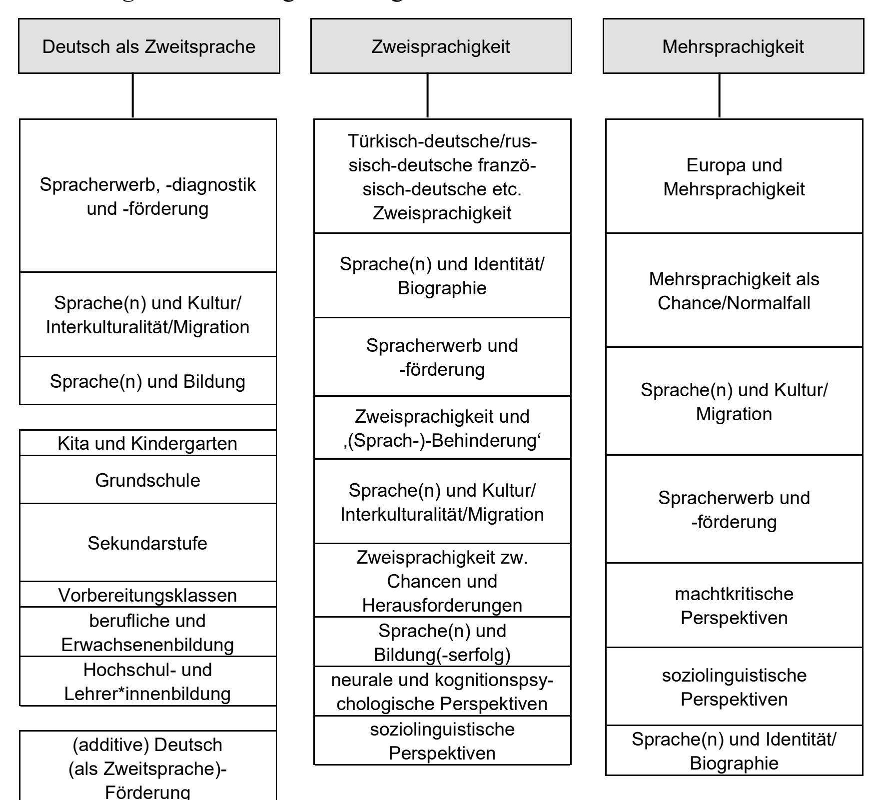
	Anzahl der Dokumente nach Eingabe des Suchbegriffs ‚Deutsch als Zweitsprache'	Anzahl der Dokumente nach Eingabe des Suchbegriffs ‚Zweisprachigkeit'	Anzahl der Dokumente nach Eingabe des Suchbegriffs ‚Mehrsprachigkeit'
insgesamt	1465	3292	5706
nach Abzug von Doppelungen[20] und fremdsprachiger Dokumente sowie mit Bezug zum bundesdeutschen Bildungskontext	263	285	381
nach Abzug der Doppelungen zwischen den Datensätzen der einzelnen Suchbegriffe	821		

Quelle: eigene Darstellung

20 Hierbei wurden Doppelungen innerhalb eines Suchbegriffs bereinigt. Bei solchen Doppelungen handelt es sich beispielsweise um Neuauflagen ohne inhaltliche Überarbeitungen oder Aktualisierungen.

Wie aus den vorherigen Kapiteln hervorgeht, lag das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung auf dem bundesdeutschen Bildungsdiskurs. Daher wurden bereits zu Beginn der Literaturrecherche zwei Einschränkungen vorgenommen. Zum einen wurden diejenigen Dokumente der Datenbank herausgegriffen, die einen expliziten Bezug zum Bildungskontext in der Bundesrepublik Deutschland aufweisen; zum anderen wurde die Recherche in einem ersten Schritt auf deutschsprachige Dokumente beschränkt. Um die Dokumentenanzahl noch weiter einzuschränken, war eine thematische Kategorisierung notwendig. Die Datensätze wurden dafür entweder gesichtet oder es wurde aus forschungspragmatischen Gründen eine Internetrecherche über die jeweiligen Dokumente durchgeführt. Abbildung 1 veranschaulicht die thematische Verteilung der Dokumente, wobei die Größe der einzelnen Kästen die Häufigkeit der Textdokumente widerspiegelt: Je häufiger ein thematischer Aspekt im Korpus vertreten ist, desto größer ist der Kasten.

Abbildung 1: Erste Kategorisierung des Datensatzes



sprachsensibler Fachunterricht
Mehrsprachigkeitsbildung

Sprachkompetenz/ Unterrichtspraxis/ Lehrwerke
Alphabetisierung
Wortschatz
Grammatik
Schreiben
Lesen und Textkompetenz
Literatur
Mündlichkeit und Phonetik
Hören
Film

vorschulische, insbesondere familiäre Sprachsozialisation
Zweisprachigkeit in Bildungsinstitutionen

bilinguale Programme
Deutsch (als Zweitsprache)-Förderung
Mehrsprachigkeitsbildung
Fremdsprachenunterricht

neurale kognitionspsychologische Perspektiven

Kita und Kindergarten
Grundschule
Sekundarstufe
Hochschul- und Erwachsenenbildung

Fremdsprachenunterricht
Deutsch (als Zweitsprache)-Förderung
Mehrsprachigkeitsbildung
sprachsensibler Fachunterricht
bilinguale Programme
Herkunftssprachen-unterricht

Schreiben/ Mehrschriftlichkeit

Quelle: eigene Abbildung

Ausgehend von diesen ersten Kategorisierungen wurden weitere Eingrenzungen vorgenommen. So wurden aufgrund des Forschungsinteresses dieser Studie beispielsweise Dokumente ausgeschlossen, die die Erwachsenenbildung bzw. berufliche Bildung, primär die vorschulische und familiäre Sprachsozialisation und/oder die Förderung bestimmter (sprachlicher) Teilkompetenzen fokussieren. Auf diese Weise wurde die Anzahl der Dokumente auf ca. 90 Titel reduziert.

Bei der auf die Kategorisierungen folgenden intensiven Auseinandersetzung mit den zusammengestellten Dokumenten wurden kurze Publikationen vollständig gesichtet, wohingegen bei längeren Abhandlungen insbesondere die Einleitungen und abschließenden Textteile, die als „Orte der Relevanz-Inszenierung“ (Knorr-Cetina 1984; zitiert nach Truschkat 2008: 95) gesehen

werden können, in den Blick genommen wurden. Die Auswertung der Textdokumente orientierte sich dabei an den eingangs formulierten Zielsetzungen. Da das im Bildungskontext verhandelte Wissen über Sprache(n) und Sprecher*innen rekonstruiert werden sollte, waren Termini, mit denen der Spracherwerb bzw. die Spracherwerbssituation bezeichnet wurden, von Interesse. In diesem Zusammenhang wurden auch die in den Dokumenten thematisierten pädagogischen Maßnahmen relevant, da sie darüber Aufschluss gaben, welche Sprache(n) und Sprachfähigkeiten als förderungswürdig erachtet werden und welche nicht.

Ein weiteres Augenmerk lag auf Passagen, die einen Paradigmenwechsel andeuten und/oder die sich von bestimmten Sichtweisen und Forschungsansätzen abgrenzen. Damit sollte die Breite des Forschungsstandes erfasst werden. Um potentiellen Diskontinuitäten, Neuakzentuierungen und Brüchen im sprachbezogenen Bildungsdiskurs konkreter nachzugehen, wurde an dieser Stelle der Datensatz durch eine Schneeballsuche erweitert. Dieses Vorgehen erlaubte es, die Kontexte der jeweiligen Forschungsansätze und -perspektiven zu betrachten. So konnten sowohl die historischen Ursprünge und Entstehungsbedingungen von aktuellen Wissensbeständen als auch die internationalen Bezüge, die bei der anfänglichen Korpuszusammensetzung noch vernachlässigt wurden, systematisch berücksichtigt werden. Auch war es möglich, Bezüge zu anderen Disziplinen, wie beispielsweise zu den Sprachwissenschaften, der Erziehungswissenschaft und/oder den anderen Fachdidaktiken, herzustellen. Das Korpus setzte sich schlussendlich aus ca. 120 Dokumenten zusammen.

Die folgende Darstellung der Ergebnisse spiegelt nicht das Vorgehen bei der Rekonstruktion des sprachbezogenen Bildungsdiskurses wider, sondern stellt das Produkt dieser Rekonstruktion dar. Wie bereits dargelegt, stellte Sitters Diskusanalyse (2016) den Ausgangspunkt für diese Rekonstruktion dar. Die Ergebnisse dieser Diskursanalyse (vgl. Kapitel 4.2.1) wurden mit dem oben beschriebenen Datensatz in Beziehung gesetzt und auf diese Weise sowohl in historische (vgl. Kapitel 4.1) als auch gegenwärtige Debatten über den Zusammenhang von Sprache(n), Migration und Bildung (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.3) eingebettet. Auf dieser Basis erfolgte schließlich die Rekonstruktion der dem sprachbezogenen Bildungsdiskurs inhärenten Subjektpositionen (vgl. Kapitel 4.3).

4.1 Die historische Konstituierung und Tradierung von Mehrsprachigkeit als Problemfall

Die Thematisierung von mehrsprachigen Jugendlichen im schulischen Kontext stellt keine Neuheit des gegenwärtigen Bildungsdiskurses dar. Insbesondere

zwei Phasen werden in der Forschungsliteratur für die Formierung des Wissens über mehrsprachige Schüler*innen als relevant erachtet. Zum einen wird die Konstituierung des deutschen Nationalstaats im 19. Jahrhundert als eine entscheidende Phase herausgestellt, in der sich bestimmte Sprachhierarchien und sprachliche Vorstellungen in und durch die Bildungsinstitutionen etablierten, die auch in gegenwärtigen Debatten einen Ausdruck finden (Gogolin 2008 [1994]; Krüger-Potratz 2011); zum anderen wird betont, dass dieser sprachbezogene Bildungsdiskurs des 19. Jahrhunderts im Rahmen des vermehrten Zuzugs von Arbeitsmigrant*innen in den 1950er und 1960er Jahren und der pädagogischen Reaktion auf diese Migrationsbewegungen in der sogenannten ‚Ausländerpädagogik' eine bedeutende Aktualisierung erfuhr (Krüger-Potratz 2005: 55f.). Diese beiden Zeiträume sollen zunächst beleuchtet werden, bevor ihre Fortführung im gegenwärtigen sprachbezogenen Bildungsdiskurs diskutiert wird.

4.1.1 Instrumentalisierung von ‚Muttersprache' und ‚Muttersprachenunterricht' zum Zwecke der Nationalstaatskonstituierung im 19. Jahrhundert[21]

Viele Arbeiten, die aktuelle gesellschaftliche und vor allem schulische Sprachverhältnisse auf historische Entwicklungen zurückführen, berufen sich auf Bourdieus sprachsoziologische Überlegungen. Bourdieu zeigt am Beispiel der französischen Standardsprache auf, wie im Zuge des Aufbaus des französischen Nationalstaats nicht nur ein politischer Einigungs-, sondern auch ein sprachlicher Vereinheitlichungsprozess vonstattengingen, infolge dessen sich die französische Standardsprache als die eine legitime Sprache durchsetzte, die von diesem Zeitpunkt an als dominante und statushohe Sprache den sprachlichen Markt prägte und weiterhin prägt (Bourdieu 2015 [1990]: 50-55). Bourdieu (2017 [1975]) verweist damit nicht nur auf den Konstruktcharakter von Sprache, sondern macht auch auf die stillschweigende Anerkennung der „offizielle[n] Sprache einer politischen Einheit" (ebd.: 7) als legitime Sprache aufmerksam, die ihren Ausdruck im alltäglichen Sprachgebrauch von „*der* Sprache" (ebd. Hervorh. i.O.) findet. Eine Hervorbringung derartige Annahmen über ‚die' offizielle und legitime Sprache und die damit verbundenen Sprachhierarchien haben laut Bourdieu weitreichende Konsequenzen für die Sprecher*innen. Indem alle anderen Sprache(n) und Sprechweisen an der legitimen Sprache gemessen würden, hänge die Position von Sprecher*innen davon ab, ob die ‚eigene' Sprache in einem Nähe- oder Distanzverhältnis zu der als legitime Sprache anerkannten Sprachform stehe. Sprecher*innen, die nicht über eine ausreichende Kompetenz in der legitimen Sprache verfügen, seien „von

[21] In die folgenden Ausführungen sind Teile der folgenden Publikationen eingeflossen: Ballis/Bjegač (2019) und Pokitsch/Bjegač (2020 i.E.);

den sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt" (Bourdieu 2015 [1990]: 60). Zu solchen sozialen Welten gehören Bourdieus Ansicht nach insbesondere die Bildungsinstitutionen, die sowohl die Durchsetzung der legitimen Sprache begünstigen als auch ihr Fortbestehen sichern, indem sie primär diese zum Lerngegenstand erheben (ebd.: 66).

Ausgehend von Bourdieus Auffassung von Sprache als einem soziohistorischen Phänomen, das als ein Produkt spezifischer sozialer, historischer sowie politischer Bedingungen verstanden wird, und der Relevanz, die er Bildungsinstitutionen bei der Konstituierung von sprachlichen Machtverhältnissen beimisst, wurde auch im bundesdeutschen Raum die Frage virulent, auf welche soziohistorischen und politischen Prozesse gegenwärtige Vorstellungen von Sprache im schulischen Kontext zurückgeführt werden können. Insbesondere Gogolin (2008 [1994]) widmete sich ausgehend von Bourdieus Sprach- und Distiktionstheorie einer solchen Fragestellung (vgl. hierzu Kapitel 2.1). Sie zeigt auf, wie im Laufe des 19. Jahrhunderts das nationalstaatlich verfasste deutsche Bildungssystem zu der Herausbildung eines monolingualen Selbstverständnisses beitrug. Nur in groben Zügen soll dieser Prozess in Anlehnung an Gogolin sowie weitere Autor*innen nachgezeichnet werden. Dabei wird die Rolle des Deutschunterrichts bei der Etablierung eines monolingualen Selbstverständnisses beleuchtet. Der Fokus liegt primär auf den Entwicklungen in Preußen, das im 19. Jahrhundert unter den deutschen Ländern nicht nur das größte, sondern auch das politisch bedeutendste Land war. Zunächst wird der Blick auf das höhere Schulwesen gerichtet, bevor auch die Entwicklungen an den Volksschulen knapp umrissen werden.

Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen ist die Feststellung, dass der Deutschunterricht ein junges Fach ist, das sich erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts im höheren Schulwesen zu konstituieren begann (Frank 1973: 93). Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren aber nicht nur die Inhalte, Aufgaben und Methoden des Deutschunterrichts, sondern auch seine Berechtigung als eigenständiges Fach höchst umstritten. Dies wird ausdrücklich an den Lehrplandiskussionen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts deutlich (Lüke 2007: 72f.). So regte sich beispielsweise Widerstand gegen einen Entwurf für den preußischen Lehrplan von 1816, in dem eine Aufwertung des Faches Deutsch durch die Erhöhung der Wochenstundenzahl vorgenommen wurde. Im Lehrplanentwurf für das bayerische Gymnasium von 1829 war ein eigenständiger Deutschunterricht hingegen erst gar nicht vorgesehen. Zwar wurde dieser Entwurf genauso wenig wie der preußische angenommen und der Deutschunterricht wurde auch an bayerischen Gymnasien zum eigenständigen Fach, dennoch kam ihm sowohl in Bayern als auch in Preußen im Vergleich zu den altsprachlichen Fächern Latein und Griechisch nur eine marginale Stellung in der gymnasialen Stundentafel zu (Ernst 1977: 84-86; Jäger 1981: 65-69; Paefgen 2006: 2f.). Der Bedeutungsgewinn, den die deutsche Sprache in den höheren

Schulen trotz dessen zu verzeichnen hatte, spiegelte sich − gerade in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts − demnach nicht in einer hohen Wochenstundenzahl wider, sondern in der Funktion, die der deutschen Sprache als Medium, „in dem die Gegenstände zur Sprache gebracht werden", zukam (Gogolin 2008 [1994]: 47). (Formale) Bildung wurde somit nicht mehr nur mit dem Lateinischen und Griechischen, sondern nun auch zunehmend mit der deutschen Sprache in Verbindung gebracht.

Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kam es dann im Zuge der Industrialisierung sowie den damit einhergehenden gesellschaftlichen Umwälzungen dazu, dass die humanistische Bildung des Gymnasiums mit ihrer Zentralstellung des Lateinischen und Griechischen vermehrt infrage gestellt wurde. Eine praxisnähere Ausbildung wurde gefordert, in der Naturwissenschaften, neue Sprachen und auch die deutsche Sprache eine stärkere Berücksichtigung erfahren sollten (Lüke 2007: 93-99). Darüber hinaus führte besonders die nationale Ausrichtung der Erziehung, die mit der Gründung des ersten deutschen Nationalstaates 1871 an Bedeutung gewann, dazu, dass der Deutschunterricht nicht nur an Bildungsinstitutionen wie der Oberschule und dem Realgymnasium, sondern auch auf dem Gymnasium aufgewertet wurde (Ernst 1977: 88). In der Konstruktion einer Kulturnation kam einer gemeinsamen deutschen Sprache eine zentrale Bedeutung bei der Bildung und Imagination einer deutschen Nation zu. Die Indienstnahme des Deutschunterrichts für nationale Zwecke ging dabei nun mit einer zunehmenden Skepsis gegenüber der humanistischen Ausrichtung der Gymnasien einher. Das wird eindrücklich in der viel zitierten Rede Kaiser Wilhelms II. deutlich, die dieser bei der Eröffnung der Schulkonferenz von 1890 hielt. Im Hinblick auf das Gymnasium erhob er die Forderung, „nationale junge Deutsche [zu] erziehen und nicht junge Griechen und Römer" (Wilhelm II. 1891: 72). Die in diesem Zitat mitschwingende nationalistische Indienstnahme der Schule wird auch im preußischen Lehrplan von 1892 fortgeführt, in dem die Rolle der deutschen Sprache in einem nationalen Einigungsprozess unterstrichen wurde. An die Lehrkräfte wurde die Aufgabe herangetragen,

> „gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und deren Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Litteratur [sic!] und erfüllt von patriotischem Sinn, die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen" (Lehrplan 1892: 19).

Neben Geschichte und Literatur wurde gerade in einer gemeinsamen deutschen Sprache die Möglichkeit gesehen, ein Zugehörigkeitsgefühl zu einem gemeinsamen Volk zu wecken. Wie Gogolin an didaktischen Konzeptionen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts veranschaulicht, ging mit der Hervorbringung des Deutschen als Nationalsprache auch eine Konstituierung des Deutschen als Muttersprache einher, mit der nicht nur die besondere Relevanz der Muttersprache für das Individuum betont wurde, sondern sich auch die Vorstellung

von einer natürlichen Aneignung der Muttersprache etablierte (Gogolin 2008 [1994]: 80f.).

In der (kritischen) Soziolinguistik werden diese Phänomene häufig unter den Begriffen ‚National-' und ‚Muttersprachenideologie' bzw. ‚native speakerism' verhandelt. So zeigt Ahlzweig (1994) am Beispiel der deutschen Sprache auf, dass das Konzept der ‚Muttersprache' keine Erfindung des 18. und 19. Jahrhunderts darstellt, aber in dieser Zeit mit neuen Bedeutungen aufgeladen wurde. Die Idealisierung des Deutschen als Muttersprache, die einen Ausdruck „in der Lyrik der Befreiungskriege wie in der nationalen Propaganda dieser Zeit" (ebd.: 148) fand, sei mitunter durch veränderte familiäre Verhaltens- und Rollenmuster möglich gewesen. Die bürgerliche Familie, das mit ihr einhergehende Ideal der emotionalen Bindungen innerhalb der Familie sowie das Verständnis von Müttern als für die Kindererziehung Hauptverantwortlichen stellten die Voraussetzungen für eine Emotionalisierung des Konzepts der ‚Muttersprache' dar (ebd.: 149f.). Im 19. Jahrhundert verschmolzen diese Vorstellungen von ‚Muttersprache' mit einem sich im Entstehen befindenden Sprachnationalismus. Diese Gleichsetzung einer deutschen ‚National-' mit einer deutschen ‚Muttersprache' und die damit einhergehenden Überhöhung der deutschen Sprache begünstigte eine Unsichtbarmachung unterschiedlicher regionaler Varietäten sowie der faktischen Mehrsprachigkeit. Zugleich wurden diese Vorstellungen herangezogen, um nach innen ein gemeinsames Wir-Gefühl zu konstruieren und nach außen die Ausgrenzung ‚Anderer' zu ermöglichen (Krüger-Potratz 2011: 56). Bonfiglio (2013) spricht in diesem Zusammenhang von der „ethic ownership of language" (ebd.: 36), um zu verdeutlichen, wie nationalistische Vorstellungen und Othering-Prozesse in und durch Sprache legitimiert wurden.

Im Bildungskontext wurden gerade in didaktischen Überlegungen, die der sogenannten ‚Deutschkunde'[22] zugerechnet werden können, ausgehend von den Konzepten ‚Nationalsprache' und ‚Muttersprache' das ‚Andere' und die ‚Anderen' konstruiert. Aus dieser Perspektive resultierte eine abwertende Haltung ‚fremden' Sprachen und selbst Fremdwörtern gegenüber. Fremdsprachen und Fremdwörtern wurde lediglich dann ein formaler Wert zugesprochen, wenn die Auseinandersetzung mit diesen den Schüler*innen die wie auch immer zu definierenden Besonderheiten der deutschen Sprache und Kultur vor Augen führen könnte (Gogolin 2008 [1994]: 82f.). In dieser Funktion, die ‚fremden' Sprachen zugeschrieben wurde, spiegelt sich die Verwobenheit

[22] 1912 wurde in der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" der Begriff ‚Deutschkunde' eingeführt, mit dem die Forderung erhoben wurde, nicht nur den Deutsch- und Geschichtsunterricht nationalistisch auszurichten, sondern alle Fächer in den Dienst einer deutsch-nationalen Bildung zu stellen. Dies sollte durch die Wissenschaft vorbereitet werden. So setzte sich der Germanistenverband, der 1912 von Gymnasial- und Universitätslehrern gegründet wurde, zum Ziel, eine wissenschaftliche Basis für eine nationale Erziehung zu schaffen, die ihre Wirkung über die Lehrer*innenausbildung auf die Schule entfalten sollte (Frank 1973: 527-532).

einer Wir-Ihr-Dichotomie. Um ein ‚Wir' hervorzubringen, ist ein ‚Ihr' notwendig, von dem das ‚Wir' abgegrenzt werden kann.

> „Wenn die Sprache ‚mit der Nation verschmolzen' als eine, vielleicht die beste Quelle dafür angesehen wird, die jedem Volke eigenen Merkmale auszumachen, ist das Benennen klarer Grenzen zwischen Sprachen und eindeutiger Unterschiede nötig." (Gogolin 1998: 87)

Darauf dass eine solche Instrumentalisierung der deutschen Sprache für die nationale Konsolidierung nicht nur an den höheren Schulen, sondern auch an der Volksschule zu einer Abwertung anderer Sprachen führte, macht Marianne Krüger-Potratz (2011) aufmerksam. Da für Schüler*innen der Volksschule bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts kein Fremdsprachenunterricht vorgesehen war, wurden Vorbehalte nicht Fremdsprachen gegenüber geäußert, sondern es wurden die Sprachen autochthoner Minderheiten zum „schulpolitischen Streitfall" (ebd.: 51). In Preußen war es vor allem die polnischsprachige Minderheit in den Ostprovinzen, die aufgrund ihrer Größe, in erster Linie aber aufgrund der Instabilität der preußischen Ostgrenze zum Ziele einer mitunter auch rigiden Sprachenpolitik wurde. Dabei kam den Volksschulen eine wichtige Funktion zu. Nachdem im 18. Jahrhundert in Preußen eine Schulpflicht eingeführt wurde und der Staat damit über das Bildungssystem theoretisch auf alle Kinder, praktisch insbesondere auf die der unteren Schichten Zugriff hatte, wurde die Volksschule zum Vehikel für den Staat, um seine historisch jeweils unterschiedlichen Vorstellungen von Staatsbürger*innen an die Heranwachsenden heranzutragen. In Ostpreußen wurde auf diese Weise die Volksschule auch zum Mittel, um die deutsche Sprache zum Zwecke einer nationalen Einbindung von Minderheiten durchzusetzen. Dabei standen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunächst mehr oder weniger erfolgreiche Bemühungen im Vordergrund, die deutsche Sprache an den Minderheitenvolksschulen als Unterrichtssprache zu etablieren. Gerade für die Unterstufe waren aber weiterhin ein polnischsprachiger Religionsunterricht sowie ein eigenständiger polnischer Sprachunterricht vorgesehen. Als dann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und vermehrt nach der Gründung des Kaiserreichs nationale Zugehörigkeit zunehmend an eine gemeinsame deutsche Sprache gekoppelt wurde, gab es zahlreiche Versuche, die polnische Sprache nahezu gänzlich aus der Schule zu verbannen (Gogolin 2008 [1994]: 90-94; Krüger-Potratz 2011: 60-62).

Über die Konsequenzen dieses nationalen Einigungs- sowie sprachlichen Vereinheitlichungsprozess im Laufe des 19. Jahrhundert hält Krüger-Potratz resümierend fest:

> „In dem Maße, wie die national motivierte Homogenisierungs- und Monolingualisierungspolitik durchgesetzt und die Strukturen der staatlichen Institutionen, darunter auch der Schule, danach ausgerichtet wurden, verfestigte sich die *Idee*, dass eine Einheit von Bevölkerung resp. Volk, Territorium und Sprache quasi naturgegeben sei, und die faktisch gegebene sprachlich-kulturelle Heterogenität erschien als etwas ‚Unnatürliches', Hinderliches und zu Bekämpfendes. Damit verbunden war die Propagierung der Idee, Mehrsprachigkeit

sei – von Ausnahmen abgesehen – schädlich; sie gefährde die ‚normale' geistige, psychische und physische Entwicklung des Kindes und erzeuge politisch-kulturelle illoyale Staatsbürger und -bürgerinnen." (Krüger-Potratz 2011: 56; Hervorh. i.O.)

Wie im Zitat angedeutet wird, gerieten im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts die spezifischen historischen Bedingungen des politischen sowie sprachlichen Vereinheitlichungsprozesses, zu denen der Deutschunterricht einen großen Beitrag geleistet hatte, zunehmend in Vergessenheit. Die Vorstellung der deutschen Sprache als Nationalsprache in einem als monolingual gedachten Nationalstaat wurde naturalisiert und essentialisiert. Mehrsprachigkeit erschien vor dem Hintergrund dieser an monolingualen und nationalstaatlichen Verhältnissen orientierten Normalitätsschablone als Abweichung und Problemfall. Diese Entwicklungen hatten auch zur Folge, dass die Zentralstellung der deutschen Sprache und die Ansicht, dass nahezu die gesamte Bildung im schulischen Kontext in dieser zu erfolgen habe, nicht mehr als Produkte einer historischen Entwicklung wahrgenommen wurden, sondern als naturhaft und damit unhinterfragbar in Erscheinung traten (Gogolin 2008 [1994]: 101f.).

Zu betonen ist, dass diese Prozesse nicht gradlinig und ohne Widersprüche verliefen. So wurde insbesondere Kritik an der Ausrichtung des Deutschunterrichts an einer überhöhten völkischen Ideologie geübt. Exemplarisch kann hier auf Autoren wie Georg Dost und Konrad Burdach verwiesen werden (Frank 1973: 548-552). Auch gegen die Sprachpolitik, mit der insbesondere in den Ostprovinzen versucht wurde, Minderheitensprachen nicht nur aus den Bildungsinstitutionen, sondern auch aus dem Alltag der Bevölkerung zu verdrängen, regte sich Widerstand (Gogolin 2008 [1994]: 94). Zudem änderte sich in der Folgezeit der politische Umgang mit Minderheitensprachen. So wurden in der Weimarer Republik, aber auch in den beiden deutschen Staaten nach 1949 Rechtsgrundlagen geschaffen, die autochthonen Minderheiten im Bildungskontext eine Zweisprachigkeit zusicherten (Krüger-Potratz 2011: 60f.). Wie wirkmächtig die sich im 19. Jahrhundert entwickelnden Vorstellungen von Einsprachigkeit und einsprachigen Bildungsinstitutionen dennoch waren, zeigt sich aber daran, dass auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf viele in diesem Zusammenhang angewandte Argumentationen und Bilder Bezug genommen wurde, auch wenn nun andere Sprecher*innengruppen im Fokus der Debatten standen.

*4.1.2 Sprache(n) der Schüler*innen als Bildungsbarriere und Defizit – die Forschungsdiskussionen der 1960er und 1970er Jahre*

Die ‚Ausländerpädagogik', die als pädagogische Antwort auf die in den 1950er Jahren einsetzende Arbeitsmigration entstanden ist, weist vielfältige Übernahmen älterer Argumentationsmuster auf. Sie kann daher nicht – wie es zum Teil

in älteren Publikationen noch geschehen ist – als ein neuartiges Konzept angesehen werden, das einer bis dahin nicht gekannten Aufgabe, nämlich mehrsprachige Schüler*innen zu unterrichten, gerecht werden muss (Krüger-Potratz 2005: 55f.). Vielmehr sind in der ‚Ausländerpädagogik' nicht nur Verbindungen zur Sprach- und Bildungspolitik des 19. Jahrhunderts, sondern auch Verweise auf eine nur einige Jahre zuvor unter dem Stichwort ‚Sprachbarrieren' geführten Debatte erkennbar. Zunächst wird diese Sprachbarrierenforschung knapp skizziert, bevor im Anschluss auf die Kontinuitäten der ‚Ausländerpädagogik' sowohl zu dieser als auch zur Sprach- und Bildungsdebatte des 19. Jahrhunderts eingegangen wird.

Erklärungsansatz der Sprachbarrierenforschung zur Bildungsbenachteiligung von ‚Unterschichtkindern'[23]

Ausgangspunkt für die in den 1960er und 1970er Jahren stattfindende wissenschaftliche Auseinandersetzung über den Zusammenhang von Sprache(n) und Bildung waren die Arbeiten des britischen Soziologen Basil Bernstein (1972).[24] Dieser vertrat die Annahme, dass der Sprachgebrauch von Kindern durch eine schichtspezifische Sozialisation geprägt sei. Er grenzte ausgehend von Beruf und Ausbildung zwei Gesellschaftsschichten voneinander ab: die Arbeiter- bzw. Unterschicht (‚working class') und die Mittelschicht (‚middle class'). Die Arbeiterschicht unterscheide sich von der Mittelschicht nicht nur hinsichtlich der materiellen Lebensbedingungen, sondern auch hinsichtlich des familiären Rollensystems[25] und der Art der sozialen Kontrolle. Diese schichtspezifischen Unterschiede haben seiner Ansicht nach wiederum Auswirkungen auf den Sprachgebrauch innerhalb der Familie und somit auf den Sprachgebrauch der Kinder. Kinder der Arbeiterschicht seien aufgrund ihrer schichtspezifischen Sozialisationsprozesse auf einen restringierten Code beschränkt, während Kinder der Mittelschicht zusätzlich zum restringierten Code auch

[23] Da dieser Begriff die Texte der Sprachbarrierenforschung prägte, wird er trotz seiner negativen Konnotation im Folgenden verwendet.

[24] Die Quellenangaben zu Bernsteins Arbeiten beziehen sich auf die autorisierte und ins Deutsche übersetzte Aufsatzsammlung von 1972. Diese enthält zwölf Aufsätze, die Bernstein zwischen 1959 und 1971 publizierte.

[25] Am Beispiel des familiären Rollensystems soll der von Bernstein aufgestellte Zusammenhang zwischen Familienstruktur und Sprachgebrauch veranschaulicht werden: Während die Sozialbeziehungen in Familien der Mittelschicht eher eine Personenorientierung aufweisen würden, seien sie in Familien, die der Arbeiterschicht angehören, eher positionsorientiert. Die Positionenorientierung der Arbeiterfamilie und die damit einhergehende Ausrichtung an „vergemeinschafteten" Statusrollen führe zu einer statischen Kommunikationssituation, in der eine explizite Verbalisierung von Absichten unnötig sei, da diese durch die Rollen größtenteils vorbestimmt seien. Der Sprachgebrauch sei somit gekennzeichnet durch syntaktische Voraussagbarkeit, eingeschränkten Wortschatz und Redundanz. In diesen Familien herrsche ein restringierter Code vor (Bernstein 1972: 244-254 und 270-278; vgl. hierzu auch Niepold 1971: 25-31).

über einen elaborierten Code[26] verfügen. Um in der Schule erfolgreich sein zu können, sei ein elaborierter Code jedoch Voraussetzung. Da dieser den ‚Unterschichtkindern' fehle, bleibe ihnen Bildungserfolg verwehrt (ebd.: 254f.). In der deutschsprachigen Bernstein-Rezeption wurde dieser Argumentation folgend der restringierte Code als ‚Sprachbarriere' gedeutet.

Herauszustellen ist, dass Bernstein ausgehend vom Sprachgebrauch und insbesondere vom Gebrauch des restringierten Codes nicht nur Aussagen über soziale, insbesondere familiäre Beziehungen, sondern auch über kognitive und affektive Aspekte der Sprecher*innen traf. So postulierte er in seinen frühen Aufsätzen, dass ein Kind, das nur über einen restringierten Code verfüge, ein anderes Lernverhalten an den Tag lege als ein Kind, das auch einen elaborierten Code gebrauche.[27] Sein Lernverhalten sei, um nur einige von Bernsteins Schlussfolgerungen anzuführen,[28] durch „eine geringere Berücksichtigung von Kausalzusammenhängen, ein Desinteresse an Prozessen, eine Präferenz, auf das Momentane zu reagieren" (ebd.: 101) und gerade aufgrund des zuletzt genannten Punktes durch eine insgesamt geringere Neugier gekennzeichnet. Darüber hinaus habe der Gebrauch des restringierten Codes Auswirkungen auf affektive Verhaltensweisen. Der restringierte Code erschwere nicht nur den Ausdruck von zärtlichen Gefühlen, sondern auch die Entwicklung von Schuldgefühlen (ebd.: 102).

Angesichts der Herstellung solcher Zusammenhänge verwundert der von anderen Forscher*innen vorgenommene Vorwurf der defizitorientierten Sichtweise auf den restringierten Code und seine Sprecher*innen nicht (Dittmar 1973: 1). Auch wenn Bernstein (1972) die Gleichwertigkeit der beiden Codes an einigen Stellen hervorhob (ebd.: 253) und kompensatorische Sprachprogramme ablehnte (ebd.: 280-282), bleibt – wie es Wulf Niepold (1971) andeutet – zweifelhaft, inwieweit seine soziolinguistische Theorie zur Reduzierung und nicht eher zur Bestätigung der Vorurteile gegenüber ‚Unterschichtkindern' beigetragen hat (ebd.: 25).

In der Bundesrepublik Deutschland wurde die Theorie Bernsteins zunächst in der Soziologie und Pädagogik, später auch der Germanistik aufgegriffen. Es ließ sich ein regelrechter „Sprachbarrieren-Boom" (Mattheier 1974: 214) feststellen, den Heinrich Löffler (2010) vor allem „in der vermeintlichen Problemlösefunktion dieses schillernden Begriffes" (ebd.: 156) begründet sieht. Es folgten zahlreiche empirische Untersuchungen, die Bernsteins Ergebnisse mit durchdachteren methodischen Vorgehensweisen bestätigen wollten. Bevor

[26] Die Beschreibung des restringierten bzw. des elaborierten Codes ist, wie Niepold feststellt, bei Bernstein nicht konstant, sondern es sind Abweichungen in den verschiedenen Aufsätzen festzustellen. In Niepolds Monographie von 1971 findet sich eine Zusammenschau über die in den einzelnen Aufsätzen genannten Merkmale (Niepold 1971: 13f.).

[27] Zu diesem Zeitpunkt spricht Bernstein (1972) noch von ‚öffentlicher' und ‚formaler' Sprache (ebd.: 100). Erst später führt er dafür die Begriffe ‚restringierter' und ‚elaborierter Code' ein.

[28] Ein Überblick über die Zusammenhänge, die Bernstein zwischen dem Sprachgebrauch und dem kognitiven und affektiven Verhalten herstellt, findet sich bei Niepold (1971: 32-35).

aber die Ergebnisse der empirischen Arbeiten überhaupt feststanden, wurden kompensatorische Sprachprogramme eingeführt, die dazu dienen sollten, den sprachlichen Defiziten der ‚Unterschichtkinder' frühzeitig entgegenzuwirken (ebd.: 158). Zudem wurde die Diskussion um Sprachbarrieren ausgeweitet: Nicht nur ein bestimmter schichtspezifischer Sprachgebrauch wurde als Sprachbarriere in den Blick genommen, sondern es wurden darüber hinaus auch Dialekte als schulische Sprachbarrieren thematisiert (vgl. beispielsweise Zehetner 1980).

Zugleich kam es bereits in dieser Hochphase der Sprachbarrierenforschung zu kontroversen Diskussionen: Aus linguistischer Sicht wurde im Zuge der Rezeption der Forschungsergebnisse William Labovs die normative, an bürgerlichen Vorstellungen orientierte Bewertung bzw. Abwertung der Sprechweisen der Unterschicht bemängelt (Dittmar 1973: 32f.). Dieser Defizitorientierung wurde eine Differenzorientierung entgegengesetzt. In seinem 1970 erschienen Aufsatz „The Logic of Nonstandard English" kritisierte Labov zunächst die Laborbedingungen, in denen der Sprachgebrauch von ‚Unterschichtkindern' in Bernsteins Untersuchungen, aber auch in den US-amerikanischen Nachfolgeuntersuchungen erhoben wurde. Die in solchen künstlichen Testsituationen entstandene asymmetrische Kommunikation zwischen dem Erwachsenen und dem Kind, in der das Kind mit einer negativen Bewertung zu rechnen hatte, führte − Labovs Ansicht nach − zu einem defensiven und fragmentarischen Sprechverhalten der Kinder, das im Anschluss von den Forscher*innen als defizitär dargestellt wurde (ebd.: 5f.). Ausgehend von Beobachtungen von Kindern in natürlichen Kontexten zeigte Labov auf, dass afroamerikanische Kinder aus urbanen Wohngebieten kein defizitäres Englisch, sondern eine vom Standard-Englischen abweichende Varietät[29] sprachen. Dieses ‚Nonstandard-English' folge Regeln und sei systematisch sowie logisch aufgebaut. Die Hypothese, dass das Sprechen einer vom ‚Standard-English' abweichenden Varietät die Sprecher*innen in ihren kognitiven Fähigkeiten beeinträchtigen würde, lehnte Labov daher ab und resümierte: „Whatever problems working-class children may have in handling logical operations are not to be blamed on the structure of their language" (ebd.: 25). Mit dieser Differenztheorie, wonach die verschiedenen Varietäten lexikalisch, grammatisch und logisch zwar unterschiedlich, jedoch gleichwertig seien, kam er zu anderen Erklärungen der schulischen Benachteiligung von bestimmten Schüler*innengruppen. Die schulischen Unterschiede entstehen Labov zufolge nicht durch einen defizitären Sprachgebrauch. Vielmehr führe im Sinne einer sich selbsterfüllenden Prophezeiung die negative Bewertung des ‚Nonstandard-English' durch die Lehrer*innen und die daraus resultierenden inferioren Subjektivierungen dazu, dass Zuschreibungen als beispielsweise „nonceptual thinker" (ebd.: 27) von den Kindern verinnerlicht werden und sich dann negativ auf die

[29] Labov (1970) spricht von Dialekten (ebd.: 22).

Bildungsteilhabe auswirken. Labov lehnte dementsprechend auch kompensatorische Erziehungsprogramme ab, wie sie in den USA vielfach im Zuge der Bernstein Rezeption konzipiert wurden, weil diese die Vorurteile der Lehrer*innen noch theoretisch untermauern würden (ebd.: 26f.).

Auch Labovs Differenzhypothese blieb nicht unwidersprochen. So wirft Bourdieu (2017 [1975]) Labov vor, genauso wie Bernstein die Machtverhältnisse, unter denen sich legitime Sprachen herausbilden, zu ignorieren. Dadurch übernehme er die in Bernsteins Arbeiten angelegte Sichtweise auf homogene Sprachgemeinschaften, die qua Geburt einen bestimmten Sprachgebrauch erwerben müssen; Darüber hinaus klammere er mit seinem Bemühen, den Sprachgebrauch von afroamerikanischen Kindern und Jugendlichen aufzuwerten, aus, was es für die Kinder und Jugendlichen in konkreten Situationen bedeutet, die als legitim anerkannte Sprache nicht zu sprechen (ebd.: 21-24). Mittels der Distanzierung vom Begriff der Sprachgemeinschaft und den damit einhergehenden Vorstellungen von homogenen Sprecher*innen plädiert Bourdieu für eine stärkere Berücksichtigung der sozio-historischen Bedingungen der Entstehung von derartigen Annahmen sowie der damit einhergehenden Machtverhältnisse (ebd.: 7f.).

In der Bundesrepublik Deutschland wurde die Kritik an den Arbeiten Bernsteins wahrgenommen und aufgegriffen. So wurden insbesondere die Ursachenzuschreibungen für mangelnden Bildungserfolg beanstandet, mit denen den Schüler*innen und nicht den gesellschaftlichen und schulischen Ungleichheitsverhältnissen die Schuld an der Bildungsbenachteiligung zugewiesen wurden. Aus dieser Perspektive wurden Sprachbarrieren nicht als sprachliche, sondern als „soziale Barrieren, die allenfalls am Medium Sprache festgemacht werden“ (Mattheier 1974: 222), verstanden. Anstelle von kompensatorischen Sprachprogrammen kam es zu Forderungen nach gesellschaftlichen Veränderungen, die sich auch in den schulischen Normen hätten ausdrücken müssen. Statt also die Ursachen für einen mangelnden Schulerfolg bei den ‚Unterschichtkindern‘ selbst, in ihrem Sprachgebrauch und ihrer Sozialisation zu suchen, plädierte beispielsweise Norbert Dittmar (1973) dafür, die Ungleichheitsverhältnisse in der kapitalistischen Gesellschaft als Ursache für Benachteiligungen zu betrachten. Die Hoffnung, Chancengleichheit durch kompensatorische Sprachförderprogramme bzw. durch die Assimilation der Unterschicht an bestehende gesellschaftliche und schulische (Sprach-)Normen herzustellen, sah er als illusorisch an. Um die Bildungsteilhalbe von ‚Unterschichtkindern‘ zu gewährleisten, sah er die Notwendigkeit eher darin, dass ihre materiellen Bedingungen verbessert werden sowie dass „die Unterschicht sich ihres Potentials an Fähigkeiten bewußt [sic!] wird und ihre Interessen selbst bestimmen und beurteilen kann“ (ebd.: 126). Eine solch verstandene Emanzipation kann Dittmars Ansicht nach nicht in einer Anpassung der ‚Unterschichtkinder‘ an sprachliche Normen der Mittelschicht münden, sondern sie hat die Infragestellung der Mittelschichtsorientierung der Schule zur Folge.

Bereits Ende der 1970er Jahre war − wohl auch aufgrund der vielfach geäußerten Kritik − eine Abkehr von der wissenschaftlichen und schulischen Beschäftigung mit Sprachbarrieren festzustellen. Die Defizithypothese, wonach die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozialschwachen Schichten mit ihrem Sprachgebrauch begründet wurde, konnte empirisch nicht bestätigt werden (Löffler 2010: 159). Aufgrund dieser mangelnden empirischen Evidenz, die in der einseitigen Sichtweise auf den Komplex von Sprache(n) und Bildung zu liegen scheint, ebbte die Diskussion um Bernsteins Theorien und die Sprachbarrieren ab.

Defizitperspektive der ‚Ausländerpädagogik'

Während in den 1970er Jahren eine defizitorientierte Sichtweise auf Schüler*innen der Arbeiterschicht und ihren Sprachgebrauch zunehmend kritisch betrachtet wurde, kam der Defizitperspektive in Bezug auf ausländische Kinder und Jugendliche große Bedeutung zu. Im Zuge der Anwerbung von Arbeitsmigrant*innen seit Mitte der 1950er Jahre stieg die Zahl der ausländischen Schüler*innen zunächst nur langsam an. Mit der Diskussion um einen Anwerbestopp, der im Jahre 1973 erfolgte, kam es vermehrt zum Familiennachzug. Aus diesem Grund gab es auch immer mehr ausländische Schüler*innen im deutschen Bildungssystem.[30] Mit der steigenden Zahl erfuhren diese Schüler*innen eine stärkere Berücksichtigung in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte (Auernheimer 2003 [1990]: 35). Statt die Kritik an der Defizitorientierung der Sprachbarrierenforschung aufzugreifen und damit die gesamtgesellschaftlichen, institutionellen und sozio-historischen Bedingungen zu fokussieren, wurden erneut vermeintliche Defizite der Schüler*innen, diesmal der ausländischen Schüler*innen, zum zentralen Aspekt der Auseinandersetzung (ebd.: 37; Krüger-Potratz 2005: 127). Diese im Nachhinein als ‚Ausländerpädagogik' bezeichnete Forschungsrichtung kann folgend nur in groben Zügen nachgezeichnet und an Einzelbeispielen belegt werden.

Die Debatte im Zuge der ‚Ausländerpädagogik' war von der Annahme geprägt, dass ausländische Schüler*innen herkunftsbedingte kulturelle und sprachliche Defizite aufweisen und von dem „im Bildungssystem als ‚normal' Gesetztem" (Gogolin 2010: 298) abweichen. Normalitätsvorstellungen orientierten sich in diesem Zusammenhang an ‚einheimischen' Schüler*innen, deren Hauptmerkmale in einer „altersgemäße[n] Beherrschung der (deutschen) Landes- und Unterrichtssprache und damit einhergehend einsprachige[m] Aufwachsen in der Landessprache" gesehen wurden (Krüger-Potratz 2005: 122). Auch wenn die ‚einheimischen' und einsprachigen Schüler*innen nicht expli-

[30] Nach Schätzungen lag die Zahl der ausländischen Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1961 bei ca. 9.300, 1965 bei ca. 35.000 und 1973 bei ca. 306 000 Schüler*innen (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999: 5, 9).

zit in der ‚Ausländerpädagogik' thematisiert wurden, da die Zielgruppe ausschließlich die ausländischen Schüler*innen waren, so waren sie indirekt präsent. Sie stellten die Normalitätsschablone dar, vor deren Hintergrund das sprachliche Repertoire der ausländischen und mehrsprachigen Schüler*innen als defizitäre Abweichung erschien.

Als ein typisches Beispiel für eine solche auf Defizite fokussierte Forschung der 1970er Jahre kann − wie Krüger-Potratz (2005) anmerkt − die empirische Untersuchung von Achim Schrader, Bruno Nikles und Hartmut Griese (1976) angesehen werden. Diese Studie ist auch deswegen von Bedeutung, weil sie trotz starker Kritik eine weitreichende Wirkung entfaltete (Krüger-Potratz 2005: 125). Die drei Autoren untersuchten in ihrer Erhebung Kinder von Arbeitsmigrant*innen und gingen der Frage nach, wie sich die spezifischen Sozialisationsbedingungen der ausländischen sowie zweisprachigen Kinder und Jugendlichen auf diese auswirken. Dabei unterschieden sie je nach Einreisealter drei Idealtypen: das Kleinstkind, das Vorschulkind und das Schulkind. Das Vorschulkind, das von den drei Idealtypen am wenigsten klar einer Sprache (Herkunftssprache − deutsche Sprache) und einer Kultur (Herkunftskultur − deutsche Kultur) zugeordnet werden könne, sei der größte ‚Problemfall'. Nicht nur dass der Spracherwerb der Vorschulkinder in beiden Sprachen, der Herkunftssprache und der deutschen Sprache, begrenzt sei, es würde auch aufgrund des zweisprachigen Aufwachsens am ehesten unter „Persönlichkeitsstörungen" leiden (Schrader/Nikles/Griese 1976: 117-122). Indem Schrader, Nikles und Griese diesen Zusammenhang von Sprache und Identität herstellen, implizieren sie zugleich, dass ein günstig verlaufender Spracherwerb sowie eine ‚gesunde' Identitätsentwicklung nur beim einsprachigen Aufwachsen möglich seien. Zweisprachigkeit wird auf diese Weise bei ihnen zum Störfaktor für Heranwachsende.

Auch in zahlreichen weiteren wissenschaftlichen Publikationen − insbesondere der 1970er Jahre − lag der Fokus auf vermeintlichen sozialen, psychischen und/oder sprachlichen ‚Störungen' und Problemen von bilingual aufwachsenden Kindern und Jugendlichen. Titel wie „Kinder zwischen zwei Kulturen" (1979) verweisen auf eine Hauptargumentation, die sich in zahlreichen Werken der ‚Ausländerpädagogik' wiederfinden lässt. Ausgehend von der Vorstellung einer Unvereinbarkeit von Kulturen wurde ein ‚Kulturkonflikt' angenommen, der bei Kinder und Jugendlichen (zwangsläufig) zu Identitätskonflikten führen müsse (z.B. Seeberger 1979: 30f.). Spracherwerb wurde dabei mit ‚Kulturerwerb' gleichgesetzt, da davon ausgegangen wurde, dass sich in Sprachen auch Normen und Werte von Kulturen widerspiegeln. Zweisprachigkeit trat somit nicht nur als Risikofaktor für eine ‚gesunde Identität' von bilingualen Kindern und Jugendlichen in Erscheinung, sondern wurde auch als Gefahr für den Zusammenhalt einer Gesellschaft beschrieben:

„Eine Konzeption, die für die deutschen Schüler als Unterrichtssprache Deutsch und für die türkischen Schüler als Unterrichtssprache Türkisch vorsieht, macht den vergeblichen Ver-

such, Elemente zu vereinen, die in ihrer Struktur unvereinbar sind. Wenn zwei Schülergruppen, die ihrer Kulturwelt und ihren Werten fremd sind, in der gleichen Gesellschaft leben, bringt das nicht nur keinen Vorteil, sondern nur Nachteile in bezug [sic!] auf die Zukunft und die Stabilität der Gesellschaft." (Abali et al. 1979: 45)

Angesichts dieser in der ‚Ausländerpädagogik' vertretener Annahmen lassen sich deutliche Parallelen sowohl zur Diskussion über die Minderheitenbeschulung im 19. Jahrhundert (Krüger-Potratz 2011: 64) als auch zur Sprachbarrierenforschung feststellen (Krüger-Potratz 2005: 127). Wie die Minderheitensprachen im 19. Jahrhundert und die Sprechweise der ‚Unterschichtkinder' in der Sprachbarrierenforschung erschienen nun die Herkunftssprachen der ausländischen Schüler*innen als Hindernisse für erfolgreiche Bildung, gelungene Identitätsentwicklung und nationale bzw. gesellschaftliche Einheit, wobei es je spezifische Auffassungen gab, was darunter konkret verstanden wurde. Während die Anleihen bei den Bildungsdiskussionen des 19. Jahrhunderts in der ‚Ausländerpädagogik' nicht als solche thematisiert wurden, sind zu Bernsteins Arbeiten auch explizite Bezüge festzustellen. So verweisen Schrader, Nikles und Griese (1976) dezidiert auf Bernsteins Sprachcodes, um davon ausgehend den ausländischen Schüler*innen eine doppelte Sprachbarriere zu attestieren. Diese ergebe sich zum einen aus dem zweisprachigen Aufwachsen der ausländischen Schüler*innen, zum anderen aus ihrer Zugehörigkeit zur Arbeiterschicht. So konstatierten die Autoren:

„Neben den Sprachbarrieren, die sich durch Interferenzerscheinungen jeder Art, einen geringen deutschen Wortschatz, eine lautliche Verzerrung des Sprachmaterials und dergleichen ergeben, spielt auch der Code, den das Kind beherrscht, eine wichtige Rolle und führt zu ähnlichen Problemen, wie sie beispielsweise bei deutschen Unterschichtkindern auftreten, die in der *Schule der Mittelschichtsinstitution* erhebliche Lernschwierigkeiten haben. Der restringierte Code, den BERNSTEIN den Unterschichtkindern zuschreibt, wird wahrscheinlich auch vom größten Teil der ausländischen Kinder gesprochen, da diese Kinder weitgehend unter ähnlichen Umweltbedingungen mit geringer geistiger Anregung für das Kind und mit starker Beschränkung des Handlungsspielraums aufwachsen" (ebd.: 122).

Wie in diesem Zitat deutlich wird, wurden die Ursachen für die bescheinigten Sprachbarrieren bei den Kindern und Jugendlichen selbst, den Sozialisationsbedingungen sowie den Bedingungen der Migration gesucht. Andere Einflussfaktoren blieben wie auch in der Sprachbarrierenforschung ausgeklammert (Krüger-Potratz 2005: 127). Es wurden weder Zuschreibungen und Vorurteile gegenüber Arbeitsmigrant*innen und ihren Kindern noch die an Einsprachigkeit orientierten Annahmen der Institution Schule in den Blick genommen. Insgesamt lässt die Arbeit von Schrader, Nikles und Griese vermuten, dass Bernsteins Forschungsarbeiten in der ‚Ausländerpädagogik' rezipiert wurden, die Kritik an diesen jedoch größtenteils unberücksichtigt blieb.

Überschneidungen mit der Sprachbarrierenforschung, aber auch mit der Bildungsdebatte des 19. Jahrhunderts lassen sich zudem auch hinsichtlich der pädagogischen Konsequenzen feststellen. Für die ausländischen und zwei-

sprachigen Schüler*innen wurden wie für die Kinder sprachlicher Minderheiten im 19. Jahrhundert sowie die ‚Unterschichtkinder' in der Sprachbarrierenforschung Maßnahmen gefordert, mit denen eine (sprachliche) Assimilation angestrebt wurde. Vorbereitungsklassen und Förderstunden, wie sie in den KMK-Beschlüssen vorgesehen waren, sollten eine solche Anpassung gewährleisten (Schrader/Nikles/Griese 1976: 131f.). In den KMK-Beschlüssen war darüber hinaus auch der Besuch eines muttersprachlichen Unterrichts festgelegt (KMK 1999b: 39f., 1999a: 45). Diese Vorgaben waren von einer ambivalenten Doppelstrategie geprägt: Auf der einen Seite stand hinter den kompensatorischen Maßnahmen das Ziel, die schulische Integration der ausländischen Schüler*innen zu ermöglichen; auf der anderen Seite sollte durch den muttersprachlichen Unterricht die Möglichkeit geschaffen werden, dass die Schüler*innen in die Herkunftsländer zurückkehren können (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999: 18-20). Sowohl Vertreter*innen als auch Kritiker*innen der ‚Ausländerpädagogik' bemängelten diese Doppelstrategie. Seitens der ‚Ausländerpädagogik' wurde die Gefahr mangelnder Anpassung und Integration durch den muttersprachlichen Unterricht betont (Schrader/Nikles/Griese 1976: 165). Die Kritiker*innen der ‚Ausländerpädagogik' beanstandeten hingegen, dass keine Verknüpfungspunkte zwischen dem muttersprachlichen Unterricht und den Maßnahmen, die auf den Erwerb der deutschen Sprache abzielten, hergestellt wurden. Darin spiegelte sich ihrer Ansicht nach eine Vorstellung, in der von einer Unvereinbarkeit der beiden Sprachen und Kulturen der Schüler*innen ausgegangen werde. Die pädagogischen Konzepte, die auf dieser Vorstellung beruhten, wurden daher als Ursache für den mangelnden Bildungserfolg verantwortlich gemacht. In diesem Sinne resümierte Ray Rist, ein US-amerikanischer Sozialwissenschaftler, der sich Ende der 1970er Jahre mit der Situation der Arbeitsmigrant*innen und ihrer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland auseinandersetzte:

> „Wenn ein bilinguales/bikulturelles Konzept zugunsten zweier voneinander getrennter und sich nicht ergänzender schulischer Konzepte abgelehnt wird, kann dies logischerweise für das Kind nur eins bedeuten: Schulversagen in beiden Systemen." (Rist 1980: 175)

Die Kritiker*innen der ‚Ausländerpädagogik' nahmen somit institutionelle Versäumnisse stärker in den Blick. Sie sahen nicht in den Schüler*innen und ihrer Zweisprachigkeit die Ursache für eine geringere Bildungsteilhabe, sondern in pädagogischen Maßnahmen, die nicht spezifisch auf die Bedürfnisse dieser Lerner*innengruppe abgestimmt waren. Die an monolingualen Vorstellungen orientierten Beschulungsformen sowie das Fehlen zielgruppenspezifischer, methodisch-didaktischer Konzeptionen und Lehrwerke wurde in diesem Zusammenhang ebenfalls beanstandet (Boos-Nünning 1981, S. 57). Orientierten sich die in den 1960er und 1970er Jahren entstandenen Unterrichtsmaterialien vorwiegend an der Fremdsprachendidaktiken wie der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (DaF) und/oder an der (muttersprachlichen) Deutschdidaktik, so wurde nun eine Didaktik gefordert, die sich mit den spezifischen

Bedingungen des Zweitspracherwerbs auseinandersetzen sollte. Die Charakteristika der Lerner*innengruppe, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erwirbt, wurden dabei primär durch eine Unterscheidung zu DaF-Lernenden konzeptualisiert. Unter anderem wurde hervorgehoben, dass die DaZ-Lernenden im Gegensatz zu DaF-Lernenden die Zielsprache nicht im Ausland gesteuert in Unterrichtssettings lernen, sondern im Zielland in erster Linie ungesteuert in alltäglichen Situationen erwerben. Diesen Rahmenbedingungen sei auch die belastende Spracherwerbssituation geschuldet, bei der sich die DaZ-Lernenden ständig in Situationen wiederfänden, für die ihre Zweitsprachkompetenz möglicherweise (noch) nicht ausreiche (Ahrenholz 2017: 13; Reich 2010: 66). Eine solche Definition von Deutsch als Zweitsprache herrscht auch weiterhin in zahlreichen Einführungswerken vor (u.a. Jeuk 2010: 17; Geist/Krafft 2019: 18f; Kniffka/Siebert-Ott 2012: 15-17; Rösch 2011: 16). Der Forderung nach einer Didaktik, die diese Besonderheiten des Zweitspracherwerbs berücksichtigt, wurde in den 1980er Jahren sowohl durch die Entwicklung vereinzelter zielgruppenspezifischer Lehrwerke als auch durch die Einrichtung von universitären Lehrangeboten für (künftige) Lehrer*innen sowie DaZ-Professuren Rechnung getragen (Reich 2010: 65). Auf diese Weise begann sich im Laufe dieser Entwicklungen eine neue wissenschaftliche Disziplin, die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, durchzusetzen, und mit ihr zusammen eine neue Gruppe von Sprecher*innen, die DaZ-Lernenden.

Zugleich geriet in den 1980er Jahren auch die problemorientierte Sicht auf die ausländischen und zweisprachigen Kinder und Jugendlichen, die in der ‚Ausländerpädagogik' vorherrschend war, zunehmend in Kritik. Der ‚Ausländerpädagogik' wurde vorgehalten, ausländische und zweisprachige Schüler*innen zu stigmatisieren, indem sie ihnen ‚Andersartigkeit' unterstelle, sie als besonders hilfsbedürftig erkläre und sie damit zu Adressat*innen von spezifischen pädagogischen Handlungskonzepten mache (Nieke 2008: 16). In einem viel beachteten Aufsatz mit dem Titel „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen" wandten sich Franz Hamburger, Lydia Seus und Otto Wolter (1984) aufgrund dieser Kritikpunkte gegen die ‚Ausländerpädagogik'. Die Autor*innen machten darauf aufmerksam, dass gesellschaftliche und politische Bedingungen pädagogisches Handeln beeinflussten und dieses sogar einschränkten. Durch die mittels des Ausländerrechts etablierte Kategorie ‚Ausländer' sowie die vorurteilsbeladenen Einstellungen der Mehrheitsgesellschaft sei ein wichtiges Ziel pädagogischen Handelns, nämlich die Selbstbestimmung des Einzelnen zu ermöglichen, erschwert. ‚Ausländerpädagogik' trage sogar dazu bei, diese politischen und gesellschaftlichen Bedingungen zu legitimieren. Sie führe dazu,

> „daß [sic!] gesellschaftliche Strukturmerkmale wie der rechtlich legitimierte Ausschluß [sic!], die konsequente Weigerung, ausländische Schüler als ‚normal' und ‚Normale' zur Kenntnis zu nehmen, schließlich die konkrete und alltägliche Erniedrigung kaschiert und quasi gerechtfertigt werden" (ebd.: 34).

Auf diese Weise wurde − so Hamburger, Seus und Wolter − versucht Politik durch Pädagogik zu ersetzen.

In der Kritik an der ‚Ausländerpädagogik' werden gewisse paradoxe Züge erkennbar, die − wie noch zu zeigen sein wird − auch die aktuellen Auseinandersetzung mit zwei- und mehrsprachigen Schüler*innen prägen: Durch eine zielgruppenspezifische Förderung wollte man für mehr Bildungsgerechtigkeit sorgen; Zugleich wurde aber in einer zielgruppenspezifischen Ausrichtung die Gefahr gesehen, eine Gruppe von Schüler*innen zu konstruieren, die sich durch ‚Andersartigkeit' auszeichnet und deren Zugehörigkeit daher im schulischen Kontext zumindest erklärungsbedürftig ist.

4.2 Der gegenwärtige sprachbezogene Bildungsdiskurs

*4.2.1 Die monolingual- und defizitorientierte Perspektive auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen in der Diskussion über Bildungsbenachteiligung*

Trotz der zahlreich geäußerten Kritik an der ‚Ausländerpädagogik' scheint auch in der gegenwärtigen Debatte über Sprache(n) und Bildung eine an monolingualen Normalitätserwartungen ausgerichtete, defizitorientierte Perspektive auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen wirkmächtig zu sein. Hamburger fühlte sich wohl aus diesem Grund dazu veranlasst, seine in dem Aufsatz von 1984 geübte Kritik 2010 zu wiederholen. Dabei macht er in der Neuauflage von 2010 insbesondere auf die Kontinuität politischer Definitionsprozesse aufmerksam. Er verdeutlicht, dass die von ihm in den 1980er Jahren konstatierte Stigmatisierung ausländischer Jugendlicher weiterhin vorherrschend sei. Die Kategorie ‚Ausländer' sei lediglich durch die Kategorie ‚Migrationshintergrund' ersetzt worden, die ebenfalls die Heterogenität der mit diesem Begriff bezeichneten Gruppe verschleire und den Angehörigen dieser Gruppe inferiorisierende Positionierungen zuweise (Hamburger 2010: 16-19). Mit Verweis auf die ‚Ausländerpädagogik' warnt er davor, politische Etikettierungsprozesse zu übernehmen. Vielmehr sei es die Aufgabe der Pädagogik, sich der politischen und gesellschaftlichen Kategorisierungsprozesse und den damit zusammenhängenden Diskriminierungen bewusst zu werden, sich davon abzugrenzen und sich dadurch eine Eigenständigkeit zu bewahren. Ein solches pädagogisches Handeln könne dann auch dazu beitragen, die in der Politik „behaupteten Eindeutigkeiten" (ebd.: 22) zu beseitigen. Während er 1984 die Pädagogisierung von sozialen Problemen bemängelte, verdeutlicht er in seinem 2010 erschienen Beitrag das Potential einer eigenständig agierenden Pädagogik, die dann auch „nicht durch Politik ersetzbar" sei (ebd.).

Eine Untersuchung von Sitter (2016) liefert jedoch Hinweise darauf, dass aktuell die Pädagogik diese von Hamburger geforderte Eigenständigkeit nicht aufweise und weiterhin von der Kategorie ‚Migrationshintergrund' bestimmt sei. Sitter geht mittels der WDA der Frage nach, „wie bildungsbenachteiligte Kinder konstruiert werden und welches (Un-)Wissen über sie wie erzeugt wird" (ebd.: 65). Dabei untersucht sie Veröffentlichungen auf der Länderebene der Kultusministerkonferenz und der Jugend(familien)ministerkonferenz, wissenschaftliche Fachzeitschriften und praxisorientierte Zeitschriften, wobei der Fokus auf dem Elementarbereich und zwei Zeiträumen liegt: Es werden die Veröffentlichungen nach der ersten PISA-Erhebung im Zeitraum von 2001 bis 2003 und die Veröffentlichungen nach der dritten PISA-Erhebung im Zeitraum von 2010 bis 2012 miteinander verglichen (ebd.: 26f.). Der auf diese Weise von ihr zusammengesetzte Datenkorpus beinhaltet 247 Textdokumente.

Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass Migrationshintergrund im Zeitraum von 2001 bis 2003 explizit und implizit als Sozialkategorie dient, mit der die Bildungsbenachteiligung von Kindern erklärt und ihre Förderbedürftigkeit herausgestellt wird. Mit der Kategorie ‚Migrationshintergrund' gehe somit eine problembehaftete und defizitorientierte Perspektive einher, die zusätzlich verstärkt werde, indem diese in Zusammenhang mit weiteren Sozialkategorien, wie schwachem sozio-ökonomischen Status und Bildungsferne, gebracht werde. Auffällig ist dabei, dass in der Bildungsdebatte nach der ersten PISA-Erhebung die Vorstellung dominiert, die Bildungsbenachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund sei bereits vor ihrem Eintritt in die Bildungsinstitutionen existent. Indem diese „*a priori* als zu integrierende Kinder klassifiziert" würden (ebd.: 122; Hervorh. i.O.), seien die Ursachen für mangelnden Bildungserfolg bei den Kindern selbst und ihren Familien verortet. Um allen Schüler*innen die gleichen Startbedingungen ermöglichen zu können, würden (früh-)pädagogische Fördermaßnahmen als notwendig erachtet. Die Bildungsinstitutionen werden der Autorin zufolge in diesem Zusammenhang aber nur im begrenzten Maße in die Pflicht genommen. Diese können (kompensatorische) Maßnahmen zur Verfügung stellen und damit für gleiche Bildungschancen sorgen, den Kindern und ihren Familien komme es jedoch zu, diese Angebote auch anzunehmen. Damit werde Eigenverantwortlichkeit eingefordert und zur Bedingung für Bildungsgerechtigkeit (ebd.: 138f.). Da der Fokus der Bildungsdebatte primär auf (früh-)pädagogischen und kompensatorischen Maßnahmen liege und politische, gesellschaftliche oder schulstrukturelle Überlegungen hingegen kaum bzw. nur am Rande diskutiert würden, spricht Sitter, ähnlich wie es Hamburger, Seus und Wolter (1984) in den 1980er Jahren getan haben, von einer Pädagogisierung von Bildungsbenachteiligung (ebd.: 145).

Ein weiteres Resultat dieser Diskursanalyse ist die Rekonstruktion der enormen Bedeutung von Sprachförderung. Dieser werde im Nach-PISA-Bildungsdiskurs unter den pädagogischen Maßnahmen ein zentraler Stellenwert

zugeschrieben, wodurch der Eindruck erweckt werde, dass sich Bildungsbenachteiligung mithilfe einer sprachlichen Anpassung auflösen lasse. Die Beherrschung der deutschen Sprache werde dabei zu einem „(bildungs-)kulturelle[n] Wert“ erhoben (ebd.: 129).

> „Denn: Es ist ein enorme Überhöhung eines deutschen Selbstverständnisses im Hinblick auf den Gebrauch der deutschen Sprache nach PISA zu beobachten, die Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Unterstützung und Förderung nahezu paternalistisch vereinnahmt. Diese Vereinnahmung koppelt sich stets mit einem kulturellen Traditionsdenken in Sachen Bildung und Kompetenzen, das als Selbstverständnis verhandelt und insofern auch zur Grundlage wird, Migrantenkinder musterhaft als Kinder mit nicht ausreichend deutschen Sprachkenntnisse zu deuten und in der Folge als bildungsbenachteiligt zu klassifizieren.“ (ebd.: 124f.)

Sitter betont, dass Kinder mit Migrationshintergrund, da sie nicht der (bildungs-)kulturellen Norm der Beherrschung der deutschen Sprache entsprechen, zu (bildungs-)kulturell Anderen erklärt werden. Ihnen würden die notwendigen Kompetenzen in der deutschen Sprache abgesprochen und eine Anderssprachigkeit zugeschrieben. Sie erscheinen somit als „troubled outsider“ (ebd.: 127), wobei Sitter ihre ethnische Herkunft in Anlehnung an Bowker/Star (2000) als „troublesome issue“ für den Erwerb der deutschen Sprache bezeichnet (Sitter 2016: 129).

Dieses Wissen über migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen, das Sitter für die wissenschaftliche und bildungspolitische Debatte nach der Publikation der ersten PISA-Studie rekonstruieren kann, entfaltet ihres Erachtens aber gerade deshalb Macht, weil bestimmte Argumentationsmechanismen mit jeder neuen PISA-Studie und durch die Verweise auf die PISA-Ergebnisse von 2000 wiederholt werden. Die Analyse des zusammengestellten Datenkorpus aus dem Zeitraum von 2010 bis 2012 verdeutlicht, dass auch zehn Jahre nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse mit der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ einseitig problemkonzentrierte Deutungs- und Klassifikationsmuster einhergehen. Die Förderbedürftigkeit, insbesondere die Sprachförderbedürftigkeit, von Kindern mit Migrationshintergrund werde weiterhin akzentuiert. Auf diese Weise werden der Autorin zufolge Kinder mit Migrationshintergrund zu „(ewige[n]) Prototypen von Bildungsbenachteiligungen“ (ebd.: 275) und zu Adressat*innen institutioneller Maßnahmen gemacht. Mit dieser widerkehrenden Zuschreibung als problembehaftete, defizitäre und auf pädagogische Maßnahmen angewiesene Wesen werde das Bild von Kindern mit Migrationshintergrund als „PISAs (ewig) fremde[n] Kindern“ (ebd.: 318) aufrechterhalten. Schlussendlich führe die perpetuierende und pauschale Darstellung der Kinder mit Migrationshintergrund als förderbedürftige Wesen zu einer Stigmatisierung dieser Kinder (ebd.: 183). Die Autorin macht deutlich, dass diese Stigmatisierung eine Ambivalenz darstellt, da sie nicht den Intentionen der an diesem Diskurs beteiligten Akteur*innen entspricht. Diese nähmen die Migration mit dem Ziel in den Blick, Bildungsbenachteiligungen zu

beseitigen. Nichtdestotrotz werde durch die negativ beladenen Pauschalisierungen und Klassifizierungen die Fremdheit der Kinder mit Migrationshintergrund herausgestellt. Dabei unterstreicht Sitter am Ende ihrer Studie, dass „Migrantenkinder […] nicht aufgrund ihrer ethnischen Eigenschaften fremd [sind], sondern weil sie sich mit ihren sprachlichen (In-)Kompetenzen nicht in die (bildungs-)kulturelle Ordnung sowie diesbezüglichen Selbstverständlichkeiten einfügen lassen“ (ebd.: 319).

Während Hamburger und Sitter Hinweise dafür sehen, dass aus Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Politik und Wissenschaft eine homogene Gruppe konstituiert wird, der Fremdheit unterstellt wird und die mit inferiorisierenden Zuschreibungen behaftet ist, gelangt Stošić (2017) zu einer ähnlichen Einschätzung in Bezug auf die Darstellung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund „*in den* und *durch die* Publikumsmedien“ (ebd.: 14 Hervorh. i.O.). Stošić untersuchte in einer Inhalts- und Argumentationsanalyse 95 Artikel, die in der Wochenzeitung ‚DIE ZEIT‘ und in der Zeitschrift ‚DER SPIEGEL‘ im Zeitraum von 1998 bis 2009 publiziert wurden (ebd.: 17, 189). Sie legt dar, dass das Thema ‚Migration und Bildung‘ zum Zeitpunkt der Veröffentlichungen der PISA-Ergebnisse sowie vor allem im Zuge der beiden deutschen Integrationsgipfel[31] (2006 und 2007) in den Medien viel Aufmerksamkeit erfahren hat. Wie Sitter kann auch Stošić für die Debatte in Massenmedien deutlich machen, dass die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ herangezogen wird, um eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen hervorzubringen, deren Fremdheit und Außenseiterstatus betont wird. Die Zughörigkeit dieser Gruppe zu einer als national konstruierten Wir-Gruppe erscheine dabei begründungspflichtig und brüchig (ebd.: 227-239). Vor allem kann die Autorin aber aufzeigen, dass Ursachen für Bildungsmisserfolg der Schüler*innen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, in der Regel auf individuelle Defizite, wie der ethnischen und kulturellen Herkunft, der sozialen Herkunft (z.B. schwacher sozioökonomischer Status oder Bildungsferne) und Sprachdefizite, zurückgeführt werden. Institutions- und strukturbezogene Ursachenzuschreibungen seien in dem ihr vorliegenden Datensatz in der Regel nur als „argumentativer Bruch“ oder „unsicheres Wissen“ (ebd.: 261) zu finden. Ihrer Ansicht nach kommt es in der medialen Berichterstattung somit zu einer „Vereindeutigung der Problembeschreibungen“ (ebd.: 292).

Weiter stellt Stošić fest, dass bei den individualisierten Deutungen die vermeintlichen Sprachdefizite der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Familien eine maßgebliche Bedeutung haben. Nicht nur würden Sprachdefizite am häufigsten als Ursache für mangelnden Bildungserfolg von Schüler*innen mit

[31] Der deutsche Integrationsgipfel wurde 2006 unter anderem als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studien ins Leben gerufen. Bis 2018 fanden insgesamt zehn Integrationsgipfel statt, an denen Vertreter*innen aus verschiedenen Bereichen − Politik, Medien, Verbänden, Gewerkschaften − zusammenkamen und sich Themen, die mit Migration und Integration in Zusammenhang stehen, widmeten (u.a. Die Bundesregierung 2007).

Migrationshintergrund angeführt (ebd.: 212). Vielmehr würden die vermeintlichen Sprachprobleme der Kinder und Jugendlichen ein kategorienübergreifendes Argumentationsmuster darstellen, auf das in allen anderen herausgearbeiteten Argumentationsketten (vgl. hierzu Kapitel 2.1) immer wieder Bezug genommen werde (ebd.: 240). Dabei schöpfe „die argumentative Einbindung des Sprachthemas ihre Plausibilität aus dem Topos der *Monolingualität*" (ebd.: 280 Hervorh. i. O.). Die Autorin plausibilisiert diese Rekonstruktion unter anderem mit der Feststellung, dass in den von ihr analysierten Texten der Begriff ‚Sprache' stets mit dem Begriffspaar ‚deutscher Sprache' gleichgesetzt wird. Diese Gleichsetzung deute darauf hin, dass die Vorstellung von der deutschen Sprache bzw. Einsprachigkeit als Normalfall vorherrsche, mit der alle weiteren Sprachen, die die Schüler*innen beherrschen, abgewertet würden. Insbesondere werde, wenn den Schüler*innen in den Artikeln ‚Sprachlosigkeit' attestiert wird, die Beherrschung anderer Sprachen als der deutschen für irrelevant erklärt. Die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen erscheine nicht nur als irrelevant, sondern auch als gefährlich, da sie als ein Risikofaktor für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch oder sogar als ein Risikofaktor für den Bildungserfolg deutschsprachiger Schüler*innen dargestellt werde. Auf diese Weise werde den weiteren Sprachen der Schüler*innen der Status von illegitimen Sprachen zugewiesen (ebd.: 281-284).

Insgesamt legen die Untersuchungen von Sitter und Stošić nahe, dass die Defizitperspektive auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen weiterhin aktuell ist. Sowohl im wissenschaftlichen Spezialdiskurs als auch im öffentlichen Diskurs scheinen an Monolingualität orientierte Vorstellungen dominant zu sein, mit denen die Beherrschung der deutschen Sprache als Bedingung für Bildungserfolg unterstrichen wird und davon ausgehend Anpassungsleistungen eingefordert werden. Dabei steht die Zuschreibung von sprachlichen Defiziten mit einem Konglomerat an negativen Zuschreibungen in Verbindung. Nicht nur die Sprachkompetenzen, sondern auch die ethnische und kulturelle Herkunft der Kinder erscheint als defizitär.

Einige Studien älteren Datums lassen zudem vermuten, dass einige Wissensbestände dieser Diskurse auch in den Bildungsinstitutionen zirkulieren. So gelangte Gogolin in ihrer Arbeit zum „Monolingualen Habitus in der multilingualen Schule" (2008 [1994]) zu dem Schluss, dass nicht nur im 19. und frühen 20. Jahrhundert, sondern auch zum Zeitpunkt der Erhebung (1991) monolinguale Verhältnisse in den Schule dominieren. Ausgehend von Fragebogenbefragungen von Lehrpersonen und einer ethnographischen Feldforschung in einer Hamburger Grundschule, resümiert sie, dass in den Schulen und bei den Lehrenden noch immer ein ‚monolingualer Habitus' vorherrschend sei, auch wenn dieser angesichts der in den Bildungsinstitutionen vorhandenen mehrsprachigen Schüler*innen „vielleicht nicht mehr in allen Räumen unangefochten das Monopol [besitzt]" (Gogolin 2008 [1994]: 256).

Unter dem Titel ‚Institutionelle Diskriminierung' legten Gomolla und Radtke im Jahr 2002 eine Untersuchung vor, die Anzeichen dafür liefert, dass nicht nur monolinguale Vorstellungen in der Schule vorzufinden sind, sondern auch eine defizitorientierte Perspektive auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen wirkmächtig ist. Dabei gehen Gomolla und Radtke von der These aus, dass sich „geläufige Wahrnehmungsmuster, Normen, Gewohnheiten und Routinen der Schule" (ebd.: 21) diskriminierend auf die Bildungsbeteiligung von „Migrantenkindern" (ebd.: 20) auswirken. Anhand von Interviews mit Lehrer*innen und Schulleiter*innen[32] können sie dokumentieren, dass derart inferiorisierende Deutungs- und Handlungsmuster bei Übergangsentscheidungen[33] zur Anwendung kommen. Insbesondere (vermutete) Defizite in den Deutschkenntnissen würden bei allen Übergangsentscheidungen von schulischen Entscheidungsträger*innen als Argumentationsgrundlage herangezogen, um eine Schlechterstellung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu legitimieren. Auch bei der Überweisung in die Sonderschule, bei der die Defizite in der deutschen Sprache nach den schulrechtlichen Regelungen nicht als Begründung herangezogen werden dürfen, würden diese angeführt (ebd.: 225f.). Darüber hinaus spiele gerade beim Übergang in die Sekundarstufe das Argument von Sprachdefiziten eine entscheidende Rolle. Selbst bei guten Leistungen bekämen Schüler*innen mit Migrationshintergrund seltener einer Gymnasialempfehlung. Begründet werde das mitunter mit einem Hinweis auf „latente Sprachdefizite" (ebd.: 245), die sich erst bei steigenden Anforderungen zeigen würden. Diese Legitimation von Ausschlüssen mit dem Verweis auf ‚latente Sprachdefizite' wird von den Autor*innen besonders kritisch gesehen, da sich eine solche Argumentation „der Überprüfung [entzieht] und […] sich gegen widersprüchliche Fakten [immunisiert] (z.B. gute Noten, partiell gute sprachliche Leistungen oder eine genaue Überprüfung der Rücklaufquote)" (ebd.).

Aus den Interviews geht zudem hervor, dass mangelnde Kenntnisse in der deutschen Sprache häufig in Zusammenhang mit anderen Variablen gebracht werden, wie Begabungsdefiziten, Entwicklungsverzögerungen und vor allem dem familiären und ethnisch-kulturellen Hintergrund. Auf diese Weise würden migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen als eine Gruppe konstruiert, die nicht nur defizitäre Zuschreibungen in Bezug auf ihre Sprachkompetenzen erfahre, sondern die insgesamt als defizitär erscheine. Gomolla und Radtke schlussfolgern ausgehend von ihren Ergebnissen, dass weniger von den Deutungsmustern, sondern eher von institutionalisierten Erwartungen diskrimi-

[32] Die Interviews erfolgten in der als Fallstudie angelegten Untersuchung des Schulsystems der Stadt Bielefeld erst in einem zweiten Schritt. Zuvor wurden Dokumente zur Entwicklung des Bildungsangebots und der Bildungsbeteiligung analysiert (Gomolla/Radtke 2009 [2002]: 91).

[33] Folgende Entscheidungen wurden in der Untersuchung berücksichtigt: Zurückstellung von der Einschulung, Überweisung in eine Sonderschule für Lernbehinderte, Übergang in die Sekundarstufe (Gomolla/Radtke 2009 [2002]: 94).

nierende Wirkungen ausgehen. Diese institutionellen Erwartungen an eine*n normale*n Schüler*in sowie die Vorstellungen darüber, was dieser*diese mitbringen muss, um beschulbar zu sein, sind somit ihrer Ansicht nach die ausschlaggebenden Ursachen für Diskriminierung:

> „Die Diskriminierung von Migrantenkindern besteht (a) darin, dass es weniger wahrscheinlich ist, dass diese Kinder/Schüler die für alle geltenden Mitgliedschaftsbedingungen der Grundschule (und der weiterführenden Schulen) erfüllen können. Sie wird (b) dadurch möglich, weil die meisten in und außerhalb der Organisation Sonderbehandlung von Migranten für plausibel halten und daher darauf drängen. Diskriminierung resultiert als Effekt sowohl aus Formen der Gleichbehandlung von Migrantenkindern unter vermeintlich neutralen Leistungs- und Beurteilungskriterien als auch aus Formen der Ungleichbehandlung, jeweils im Vergleich mit ihren Mitschülern." (ebd.: 274f.)

Dass nicht nur an Schulen, sondern auch an anderen Bildungsinstitutionen sprachliche Erwartungen vorzufinden sind, mit denen Benachteiligungen bestimmter Sprecher*innengruppen einhergehen können, darauf verweist auch eine Untersuchung von İnci Dirim und Magdalena Knappik (2013). Im Rahmen des Projekts „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen" führten sie Interviews mit 35 Dozent*innen und Praxisbegleiter*innen aus sieben PH-Standorten in Österreich. In diesen lassen sich den Autorinnen zufolge Hinweise darauf finden, dass sprachliche Abweichungen von Lehramtsstudent*innen eine unterschiedliche Beurteilung erfahren, je nachdem ob die Studierenden als Sprecher*innen mit Deutsch als Erstsprache oder als Sprecher*innen mit Deutsch als Zweitsprache wahrgenommen werden. Während die Interviewten bei Dialektsprecher*innen mit Deutsch als Erstsprache davon ausgehen würden, dass sie bis zum Ende des Studiums dialektal bedingte Abweichungen von der Standardsprache beheben können, hätten die Interviewten den Studierenden, deren sprachliche Interferenzen sie auf migrationsspezifische Ursachen zurückgeführt haben, den sprachlichen Kompetenzzuwachs abgesprochen. Diese unterschiedliche Bewertung erklären Dirim und Knappik damit, dass Dialektsprecher*innen als Mitglieder des nationalen Bezugsrahmens, in diesem Fall Österreichs, wahrgenommen und damit zugleich als ‚native speaker' identifiziert würden. Aus diesem Grund werde ihnen trotz sprachlicher Abweichungen die Sprachkompetenz in der Standardsprache und damit auch die sprachliche Befähigung für den Lehrerberuf zugeschrieben (ebd.: 23). Sie führen diese unterschiedliche Bewertung in Anlehnung an Holliday (2008) auf einen in Bildungsinstitutionen anzutreffenden „native speakerism" zurück. Mit der Bezeichnung ‚native speakerism' wird eine Vorstellung beschrieben, bei der mutter- bzw. erstsprachliche Kompetenzen idealisiert werden. Zum einen werden ‚muttersprachliche Kenntnisse' als perfekte Sprachkompetenzen betrachtet; zum anderen werden Sprecher*innen anderer Mutter- bzw. Erstsprachen diese perfekten Sprachkompetenzen von ‚native speakern' abgesprochen (Dirim/Knappik 2013: 22; vgl. hierzu auch Pennycook 2012: 80-86).

Angesichts der in diesem Unterkapitel besprochenen Untersuchungen scheint die Annahme gerechtfertigt, dass sowohl im wissenschaftlichen, bildungspolitischen als auch medialen Diskurs Wissensbestände (re-)produziert werden, in denen Bildungsinstitutionen als monolingual deutsche und nationalstaatlich verfasste Räume konstruiert werden und an migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen, die sich nicht in diese (sprachliche) Ordnung einfügen lassen, inferiorisierende Subjektpositionen als kollektive Identitätsangebote herangetragen werden. Sie treten als eine Gruppe von Schüler*innen in Erscheinung, die als defizitär und damit als förder- sowie integrationsbedürftig gilt. Dieses Wissen scheint auch als ‚Institutionenwissen' zu fungieren, auf das die in den Bildungsinstitutionen Handelnden zurückgreifen.

4.2.2 Die Debatte um Bildungssprache

Im Gegensatz zu dieser Defizitperspektive der Nach-PISA-Debatte, in der Schüler*innen und ihre Familien im Zentrum der Auseinandersetzung stehen, rückt aktuell unter der Bezeichnung ‚Bildungssprache' die Institution Schule und ihr Umgang mit Sprache(n) deutlich stärker in den Blick der Forschung. Die (erneute) Verwendung des Terminus ‚Bildungssprache' geht dabei in der Forschungsdiskussion im amtlich deutschsprachigen Raum auf Gogolin zurück, die 2004 Jim Cummins ‚Cognitive Academic Language Proficiency' (CALP) als ‚Bildungssprache der Schule' ins Deutsche übersetzte (Gogolin 2006: 82).[34]

Als Ursache für Bildungsbe(nach)teiligung wird bei diesem Erklärungsansatz nicht der unterschiedliche Sprachgebrauch von verschiedenen Schüler*innengruppen angeführt. Stattdessen werden die sprachlichen Besonderheiten der Schule und insbesondere die institutionellen Versäumnisse, diese spezifischen sprachlichen Anforderungen explizit zum Thema des Unterrichts zu machen, fokussiert (u.a. Feilke 2012: 4; Heppt et al. 2014a: 62; Schleppegrell 2004: 2; Tajmel 2010: 172-174; Vollmer/Thürmann 2010: 109).

Besonderheiten der sprachlichen Anforderungen der Schule

Um die sprachlichen Besonderheiten der Schule und des Unterrichts zu bestimmen, nehmen die Autor*innen in der Regel auf die Registertheorie Michael A. K. Hallidays (1979) Bezug. In diesem Sinne wird das Register ‚Bildungssprache' mittels der drei Parameter ‚field', ‚mode', ‚tenor' definiert, die Halliday formuliert hat, um verschiedene Register voneinander abzugrenzen.

[34] In der englischsprachigen Forschung wird darüber hinaus von ‚academic register' oder ‚academic English' gesprochen. Zudem wird im Englischen der Terminus ‚language of schooling' (Schleppegrell 2004: 1) und im Deutschen in etwas älteren Publikationen vereinzelt der Terminus ‚Schulsprache' (Vollmer/Thürmann 2010: 108) synonym gebraucht.

Diesen drei Parametern folgend wird Bildungssprache als ein für Lehr- und Lernprozesse (‚field') verwendetes Register definiert, das auch im mündlichen Gebrauch große Nähe zur konzeptionellen Schriftlichkeit (‚mode') aufweist und bezüglich der Sprecher*innenbeziehungen von Distanz und hierarchischen Strukturen (‚tenor') geprägt ist (Gogolin/Duarte 2016: 485f.). Mit dieser Konzeptualisierung der Bildungssprache als Register wird in der Forschungsdiskussion um Bildungssprache betont, dass für den Bildungserfolg andere Register[35] entscheidend seien als diejenigen, die den Schüler*innen im Alltag begegnen. Es erfolgt eine Differenzierung zwischen den in der Schule relevanten Registern − insbesondere der Bildungssprache, aber auch der Fachsprachen[36] − auf der einen Seite und der Alltagssprache auf der anderen Seite (Beese et al. 2014: 25f; Feilke 2012: 6; Gogolin/Lange 2011: 111; Gogolin/Duarte 2016: 485; Ortner 2009: 2228; Vollmer/Thürmann 2010: 109). Um die Unterschiede zwischen Bildungs- und Alltagssprache zu verdeutlichen, wird zudem in vielen Publikationen auf die Differenzierung von ‚Sprache der Distanz' und ‚Sprache der Nähe' nach Peter Koch und Wulf Österreicher (1985) zurückgegriffen. Die Bildungssprache wird in deren Verständnis der ‚Sprache der Distanz' zugeordnet. Im Gegensatz zur ‚Sprache der Nähe', die medial und konzeptionell mündlich ist, kann man bei der ‚Sprache der Distanz' nicht auf einen gleichen situativen Kontext oder ein gemeinsames Wissen zurückgreifen. Stattdessen muss der Kontext versprachlicht werden. Es handelt sich um eine eher monologische Kommunikationssituation, bei der eine syntaktisch komplexere und präzise Darstellung erforderlich sei (ebd.: 19f.). Aufgrund dieser Unterschiede werden

35 In manchen wissenschaftlichen Beiträgen wird Bildungssprache auch als Varietät bezeichnet. Riebling (2013a) verdeutlicht die Zusammenhänge der beiden Begriffe ‚Register' und ‚Varietät'. Varietät kann als Oberbegriff aufgefasst werden, der die Bezeichnung Register als eine funktionale Varietät umfasst. Unter Bezugnahme zur Sprachtheorie von Coseriu weist Riebling darauf hin, dass die verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache nach drei Dimensionen unterschieden werden können: a) kommunikative Reichweite (Diatopik, z.B. Dialekte, Regiolekte), b) soziale Reichweite (Diastratik, z.B. Jugendsprachen), c) funktionale Reichweite (Diaphasik, z.B. Bildungssprache). Bildungssprache ist eine hoch diaphasisch und diastratisch, aber schwach diatopisch einzustufende Varietät. Für solche Varietäten, die sich in erster Linie durch die Funktionalität in einer kommunikativen Situation auszeichnen, also für diaphasisch (bei Halliday als diatypisch bezeichnet) geprägte Varietäten, hat Halliday in seiner systemisch-funktionalen Linguistik den Begriff ‚Register' etabliert (ebd.: 110-112).

36 In vielen Fällen wird die Bildungssprache auch von der Fachsprache abgegrenzt. Dies geschieht häufig in Anlehnung an Jürgen Habermas (1981), der die Vermittlungsfunktion der Bildungssprache zwischen Wissenschaft und Fachwissen auf der einen Seite sowie dem Alltag und dem allgemeinen Interesse auf der anderen Seite betont. Im Gegensatz zur Fachsprache ist die Bildungssprache nach Habermas allen Mitgliedern einer Gesellschaft zugänglich. Als Sprache der Öffentlichkeit, die vor allem in Massenmedien präsent ist, ermöglicht sie, „sich mit Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen zu verschaffen" (ebd.: 345). Die Bildungssprache lässt sich somit durch ihre gesamtgesellschaftliche Relevanz und fächerübergreifenden Aspekte von der Fachsprache differenzieren (Ahrenholz 2010: 16; Feilke 2012: 6; Ortner 2009: 2228).

der Bildungssprache auch andere lexikalische und morpho-syntaktische Merkmale als die Alltagssprache zugeschrieben. In der wissenschaftlichen Debatte herrscht jedoch kein Konsens über die konkreten Merkmale des Registers ‚Bildungssprache'. Zusammenstellungen bildungssprachlicher Merkmale, wie sie sich beispielsweise bei Ruven Stahns (2016: 48) finden, verdeutlichen, dass je nach Wissenschaftler*in die genannten bildungssprachlichen Merkmale variieren können.

Von einer derartigen eher systemlinguistischen Definition von Bildungssprache grenzen sich Autor*innen ab, die unter Verwendung des von Miriam Morek und Vivien Heller (2012) vorgeschlagenen Begriffs „bildungssprachliche Praktiken" (ebd.: 81) nicht lexikalische und morpho-syntaktische Merkmale, sondern Diskurspraktiken[37] fokussieren. Mit dem Begriff ‚bildungssprachliche Praktiken' akzentuieren die Autorinnen stärker die konkreten Verwendungszusammenhänge von Äußerungen sowie die Interaktion und Interaktionsbeziehungen der Akteur*innen. Daher kritisieren sie einen statischen Kontextbegriff, der vor allem durch die ihrer Ansicht nach pauschale und empirisch nicht ausreichend untersuchte Zuordnung der Bildungssprache zur konzeptionellen Schriftlichkeit zustande kommt und der die Medialität nicht ausreichend beachtet. Sie gehen davon aus, dass sich bildungssprachliche Praktiken abhängig davon, ob sie in schriftlichen oder mündlichen Kommunikationssituationen realisiert werden, unterscheiden (ebd.: 90-92). In ihren Forschungsarbeiten legen sie den Schwerpunkt nicht auf lexikalische und morpho-syntaktische Merkmale, sondern fokussieren stattdessen satzübergreifende Diskurspraktiken, die sie in Form von Gattungen, wie Erzählen, Beschreiben, Erklären, Argumentieren etc., realisiert sehen und die von den Autorinnen als eine schulische Schlüsselqualifikation betrachtet werden (Quasthoff/Morek 2015: 5). Trotz dieser Abgrenzungen von einer systemlinguistischen Definition im Sinne der Registertheorie Hallidays werden auch bei diesem Ansatz die Passungen und Divergenzen zwischen dem Sprachverhalten in und außerhalb der Schule untersucht, nur dass nun die bildungssprachlichen Praktiken bzw. Diskursgattungen im Vordergrund stehen. So wird beispielsweise in dem Projekt ‚DisKo'[38] der Zusammenhang zwischen Bildungsbe(nach)teiligung und sprachlich-kommunikativem Handeln mit den Unterschieden zwischen dem alltäglichen und dem in der Schule erwarteten Sprachverhalten begründet. In diesem Forschungsprojekt wurden zwölf Kinder aus unterschiedlichen sozialen Milieus im Unterricht, in der Familie und in der Peer-Group aufgenommen. Die Forscherinnen kommen ausgehend von der Analyse dieser Videoaufnahmen zu dem Schluss, dass bestimmte Diskursgattungen, die außerhalb der

[37] Morek und Heller ziehen in ihren Untersuchungen einen sprachwissenschaftlichen Diskursbegriff heran, wie er in der Gesprächsforschung gebräuchlich ist. Dabei wird der ‚reale' Sprachgebrauch in verschiedenen Kontexten analysiert. Gesamtgesellschaftliche Machtverhältnisse werden dabei, wenn überhaupt, nur am Rande thematisiert.

[38] ‚Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten'.

Schule von allen Kindern unabhängig vom sozialen Milieu realisiert werden, wie beispielsweise die narrativen Gattungen, im Unterricht der Sekundarstufe I nicht bzw. kaum gefordert werden. Damit könnten viele Kinder ihre Gattungserfahrungen in der Schule nicht verwerten. Hingegen würden explanative Praktiken in der Schule häufig erwartet, jedoch kaum in außerschulischen Kommunikationssituationen verwirklicht. Insbesondere bei Peer-Groups und Familien, die in der Studie als sozial benachteiligt eingestuft werden, seien nicht nur explanative, sondern auch argumentative Interaktionssequenzen selten (ebd.: 6-8). Die Autorinnen schlussfolgern, dass sich die begrenzten Möglichkeiten mancher Kinder, unterrichtsrelevante Gattungen außerhalb der Schule einzuüben, negativ auf ihre Beteiligung im Unterricht auswirken. Diese Kinder seien im Unterricht mit negativen Lehrer*innenreaktionen konfrontiert, was zur Folge habe, dass sie sich aus der Unterrichtsinteraktion zurückzögen (ebd.: 12).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der Forschungsdiskussion um Bildungssprache bzw. um bildungssprachliche Praktiken die Ursache für Bildungsbenachteiligung primär darin gesehen wird, dass es einen Unterschied zwischen den sprachlichen Erwartungen in der Schule und im Alltag gibt. Die Schüler*innen, die keine außerschulischen Erfahrungen mit lexikalischen und morpho-syntaktischen Merkmalen der Bildungssprache bzw. mit bildungssprachlichen Praktiken machen, sind − dieser Argumentation folgend − benachteiligt (Feilke 2012: 4; Heppt et al. 2014a: 62; Quasthoff/Morek 2015: 12; Schleppegrell 2004: 2).

Daher wird von den verschiedenen Forscher*innen die Forderung erhoben, dass über alle Schuljahre hinweg und in allen Fächern eine systematische Einführung in die schulrelevanten Register und Praktiken erfolgen muss. Im Gegensatz zu den pädagogischen Konsequenzen der ‚Ausländerpädagogik' werden in der Diskussion um Bildungssprache nicht kompensatorische Maßnahmen außerhalb des Regelunterrichts fokussiert, die auf eine ‚Sonderbehandlung' einer bestimmten Zielgruppe, beispielsweise der Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, abzielen. Vielmehr werden alle Fächer in die Verantwortung genommen, neben fachlichen Kompetenzen auch die sprachlichen Kompetenzen aller Schüler*innen auszubauen. Zahlreiche Lehrer*innenhandreichungen mit ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien für verschiedene Fächer sind im Zuge dieses Perspektivenwechsels bei den pädagogischen Maßnahmen erschienen (u.a. Abshagen 2015; Beese et al. 2017; Oleschko/Weinkauf/Wiemers 2016; Quehl/Trapp 2013). Auffällig ist auch ein damit einhergehender Begriffswandel: Statt des Terminus ‚Sprachförderung' setzt sich insbesondere der Begriff ‚Sprachbildung' durch, der durch das Projekt FörMig[39] bekannt geworden ist (Tajmel 2017: 73). Mit didaktischen Konzepten wie „durchgängige Sprachbildung" (Gogolin/Lange 2011: 107), „sprachsensibler

39 ‚Förderung von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund'.

Fachunterricht“ (u.a. Leisen 2013) oder „sprachbewusster Fachunterricht“ (Tajmel 2017) erhofft man sich, sicherzustellen, dass alle Schüler*innen die gleichen Bildungschancen bekommen.

Empirische Untersuchungen deuten darauf hin, dass eine solche durchgängige Sprachbildung noch nicht in ausreichendem Maße in der Praxis vorzufinden ist. Eher bestätigen diese, dass ein mangelndes Bewusstsein für sprachliche Anforderungen im Unterricht und die daraus resultierende Vernachlässigung von sprachlichen Aspekten zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit beitragen (Heller et al. 2017; Riebling 2013b).

Epistemische Funktion der Bildungssprache

Problematisiert wird eine mangelnde Berücksichtigung sprachlicher Aspekte im (Fach-)Unterricht insbesondere aus der Sicht von Forscher*innen, die betonen, dass mit dem Erwerb der Bildungssprache auch der Erwerb der damit in Verbindung stehenden kognitiven Operationen einhergeht. So definieren beispielsweise Vollmer/Thürmann ‚Schulsprache‘[40] als „Ausdruck jener sprachlichen bzw. kommunikativen Anforderungen in fachlichen Lernkontexten, hinter denen sich komplexe Herausforderungen in der Verwendung von Sprache als kognitivem Werkzeug verbergen“ (Vollmer/Thürmann 2010: 110). In diesem Sinne hebt auch Mary Schleppegrell (2004) in Bezug auf Hallidays funktionale Linguistik hervor:

> „A linguistic approach […] can show how the structuring of new kinds of knowledge depends on new ways of using language and can identify the features of the language that enable schooled ways of learning“ (ebd.: 23).

Folgt man dieser Argumentation, so sind diejenigen Schüler*innen benachteiligt, die nicht über entsprechende bildungssprachliche Fähigkeiten verfügen, da ihnen dadurch auch der Nachvollzug kognitiver Prozesse, wie „hypothesizing, evaluating, inferring, generalizing, predicting or classifying“[41] (Gibbons 1991: 3), erschwert werde. In diesem Zusammenhang findet häufig eine Bezugnahme auf die auf Cummins zurückgehende Unterscheidung von BICS (‚Basic Interpersonal Communication Skills‘) und CALP (‚Cognitive Academic Language Proficiency‘) statt, mit der verschiedene Niveaustufen von sprachlichen Fähigkeiten von Zweitsprachlernenden bezeichnet werden. Im Gegensatz zu BICS wird CALP laut Cummins in Sprachsituationen benötigt, in denen die Kommunikationspartner*innen auf keinen gemeinsamen Kontext zurückgreifen können, der die Kommunikation erleichtert. Solche Situationen

[40] In ihren späteren Aufsätzen sprechen die Autor*innen nicht mehr von ‚Schulsprache‘, sondern übernehmen auch den Begriff ‚Bildungssprache‘ (Vollmer/Thürmann 2013).

[41] Ähnliche Aspekte werden auch in der deutschsprachigen Forschungsliteratur angeführt, z.B. „abstrahierendes Sprachdenken“ (Feilke 2012: 6), „Abstraktion, Verallgemeinerung, Kausalität“ (Morek/Heller 2012: 74).

setzen eine höhere sprachliche Komplexität voraus (Cummins 1981: 11-13, 2008: 74-77). Indem Cummins auf diese Weise bildungssprachlichen Fähigkeiten und damit auch der Bildungssprache eine höhere Komplexität zuweist, betont er die höheren kognitiven Anforderungen, die von Nöten sind, um diese verwenden zu können.

Zwar wird der Zusammenhang zwischen Bildungssprache und kognitiven Leistungen in vielen Publikationen hervorgehoben, die empirischen Studien, die sich in der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung um Bildungssprache diesem Aspekt widmen, sind jedoch seltener. Eine Ausnahme sind Untersuchungen, die im Rahmen des Projekts ‚Interpass'[42] und Untersuchungen, die von Sven Oleschko durchgeführt wurden. Die Forschungsgruppe um die Mathematikdidaktikerin Susanne Prediger im Projekt ‚Interpass' stellt für den Mathematikunterricht fest, dass ein Zusammenhang zwischen Diskurskompetenz und der Möglichkeit, an kognitiv anspruchsvollen fachlichen Unterrichtsgesprächen teilzuhaben, besteht (Prediger et al. 2016: 296). Auch Oleschko (2015) kommt in einer Untersuchung von schriftlichen Schüler*innenproduktionen im Gesellschaftslehreunterricht[43] zu ähnlichen Resultaten (ebd.: 101-103). Beide Studien betonen ausdrücklich, dass zwar Korrelationen zwischen der Verwendung bildungssprachlicher Praktiken und Merkmale auf der einen Seite sowie Kognition auf der anderen Seite bestehen, aber eine Ursache-Wirkung-Beziehung nicht nachgewiesen werden kann (Oleschko 2015: 101-103; Prediger et al. 2016: 297).

Besonderer Fokus auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen und Lernende aus bildungsfernen Milieus

Auffällig an der Forschung zur Bildungssprache ist, dass zwar die Relevanz der Beherrschung der Bildungssprache für alle Schüler*innen unterstrichen wird, es zugleich aber eine Reihe von empirischen Forschungsvorhaben gibt, die der Frage nachgehen, für welche Lernenden das Fehlen einer durchgängigen Sprachbildung besonders von Nachteil ist. Dabei werden vor allem migra-

[42] Unter anderem wurden in dem Projekt ‚Interpass' Daten von drei Schülern über den Zeitraum von einem halben Jahr gesammelt. Die drei Fokusschüler wiesen Gemeinsamkeiten im Hinblick auf ihr Geschlecht (männlich), ihr Alter (10 bis 11 Jahre) und ihre Spracherwerbssituation (mehrsprachig aufgewachsen), aber Unterschiede bezüglich ihrer Beteiligung im Klassengespräch auf. Insgesamt lagen der Untersuchung 104 Videosequenzen zugrunde, die qualitativ ausgewertet wurden. Zum einen wurde die Diskurskompetenz der Schüler mit dem Diagnoseinstrument GLOBE bestimmt, zum anderen wurde mit einer epistemischen Matrix ein epistemisches Partizipationsprofil der einzelnen Schüler erstellt (Prediger et al. 2016: 288f.).

[43] In den Klassen 5, 8 und 10 untersuchte Oleschko (2015) schriftliche Schaubildbeschreibungen von 372 Kindern und Jugendlichen einer Gesamtschule nach ihren (fach-)sprachlichen Merkmalen und nach fachlichen Inhalten mit einem eigens dafür entwickelten Analyseinstrument (ebd.: 95-99).

tionsbedingt mehrsprachige Schüler*innen und Schüler*innen aus bildungsfernen bzw. sozialschwachen Familien in den Blick genommen.

So beobachtet Bernt Ahrenholz (2010) in einer explorativen Fallstudie, die in einer Sachunterrichtsstunde in der dritten Klasse durchgeführt wurde, dass bildungssprachliche Mittel allen Schüler*innen, d.h., auch monolingualen Schüler*innen, Schwierigkeiten bereiten. Er unterstreicht jedoch, dass die monolingualen Schüler*innen das neu eingeführte Vokabular insgesamt besser als ihre Mitschüler*innen mit DaZ anwenden können. Insbesondere seien sie eher in der Lage, mithilfe des Rückgriffs auf alltagssprachliche Konstruktionen die in dieser Unterrichtstunde geforderten Diskurseinheiten Erklären und Beschreiben zu produzieren (ebd.: 24-32).

Auch die Forschungsgruppen um Birgit Heppt (Heppt et al. 2014a; Heppt et al. 2014b) gehen in mehreren quantitativen Erhebungen der Frage nach, ob Texte mit bildungssprachlich geprägtem Wortschatz und Grammatik für Lernende mit nicht-deutscher Familiensprache eine größere Herausforderung darstellen als für Lernende mit deutscher Familiensprache. Neben der Familiensprache wurde in diesem Zusammenhang auch der sozioökonomische Status erhoben. An dieser Stelle wird nur eine der Untersuchungen vorgestellt, bei der das Hörverstehen getestet wurde (Heppt et al. 2014b). An der Untersuchung zum Hörverstehen nahmen 1053 Schüler*innen der zweiten und dritten Klasse mehrerer Berliner und Kölner Grundschulen teil. Heppt et al. kommen zu dem Ergebnis, dass Schüler*innen mit nicht-deutscher Familiensprache signifikant schwächere Leistungen zeigen als monolinguale Schüler*innen. Sie betonen gleichzeitig, dass ihre anfängliche

> „Annahme überproportionaler Leistungsnachteile von Schülerinnen und Schülern mit nicht-monolingual deutscher Familiensprache bei der Verarbeitung bildungssprachlich besonders anspruchsvoller Hörverstehenstexte […] durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie jedoch nicht gestützt werden [kann]“ (ebd.: 146).

Wie Ahrenholz weisen Heppt et al. darauf hin, dass auch die monolingualen Lernenden insbesondere mit Texten mit bildungssprachlichem Wortschatz Mühe haben (ebd.).

Wie stark die Resultate der verschiedenen empirischen Erhebungen bezüglich der Relevanz von Mehrsprachigkeit für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen und damit auch fachlicher Kompetenzen voneinander abweichen können, wird durch eine Studie von Prediger et al. (2015) deutlich. Die Wissenschaftler*innen dieser Studie werteten 1495 Mathematikarbeiten der Zentralen Prüfung aus, die am Ende der 10. Jahrgangsstufe in Nordrhein-Westfalen abgelegt wurde. Bei der quantitativen Auswertung war die Forschungsfrage nach den Faktoren für den Erfolg bzw. Misserfolg in literacy-basierten Mathematiktests, wie es die Zentrale Mathematikprüfung 10 ist, leitend. Die in dieser Prüfung gezeigten Mathematikleistungen wurden dafür mit „Daten zum Migrationshintergrund, zum soziökonomischen Status, zur Mehrsprachigkeit und zum Zeitpunkt des Deutscherwerbs, aber auch zur Sprachkompetenz

und Lesekompetenz“ (ebd.: 78) in Bezug gesetzt. Die Ergebnisse dieser Studie weisen darauf hin, dass die Zusammenhänge zwischen den gezeigten Leistungen in Mathematik und sozialen Hintergrundfaktoren, wie beispielsweise Migrationshintergrund oder sozioökonomischer Status, nicht so stark sind wie die zwischen Mathematikleistungen und der Sprachkompetenz (ebd.: 99). Im Gegensatz zu den oben angeführten Untersuchungen hat zwar der Zeitpunkt des Erwerbs der deutschen Sprache einen signifikanten Einfluss auf die Mathematikleistungen, der Einfluss der Sprachkompetenz in der deutschen Bildungssprache hat jedoch unter den untersuchten Faktoren den größten Einfluss. Damit verläuft dieser Untersuchung zufolge die Differenzlinie für die Erklärung von Unterschieden bezüglich der Leistungen in Mathematik nicht primär zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Schüler*innen, sondern zwischen sprachlich schwachen und sprachlich starken Schüler*innen (ebd.: 88-90).

Anhand dieser kleinen Auswahl an Untersuchungen wird deutlich, dass die Rolle der Multilingualität für das Beherrschen von Bildungssprache strittig ist. Nichtsdestotrotz scheint kaum eine wissenschaftliche Publikation zu Bildungssprache darauf verzichten zu können, auf diese Schüler*innengruppe explizit zu verweisen.

Kritische Auseinandersetzung

Das Verdienst der Forschungsdebatte um Bildungssprache liegt in dem Versuch, einen Perspektivenwechsel bei der Erklärung von Bildungsbe(nach)teiligung vorzunehmen. Statt individuellen werden institutionelle Faktoren stärker ins Zentrum der Diskussion gerückt (Mecheril/Quehl 2015: 155). Sowohl die Konkretisierung der für den Bildungserfolg notwendigen sprachlichen Register bzw. Praktiken als auch die Einsicht, dass es die Aufgabe der Bildungsinstitutionen sein muss, diese zu vermitteln, ist eine kaum zu überschätzende Leistung dieser Debatte.

Jedoch ist die Fokussierung auf Bildungssprache mit dem Risiko verbunden, dass vorhandene Sprachnormen und Bildungs(ungleichheits)verhältnisse perpetuiert werden. So wird die Relevanz, Bildungssprache zu beherrschen, auch dadurch betont, dass ihr durch die Anlehnung an die Registertheorie Hallidays eine maßgebliche Funktion für den Prozess der Wissensvermittlung und -aneignung zugeschrieben wird. Nur selten finden sich in den Publikationen auch kritische Anmerkungen, die die Funktionalität der Bildungssprache für Verstehensprozesse anzweifeln. Eine Ausnahme stellen Helmut Vollmer und Eike Thürmann (2013) dar, die danach fragen, ob

> „wir denn wirklich Texte von Schüler/inne/n [erwarten], in denen erweiterte Nominalphrasen, Passivkonstruktionen, mehrgliedrige Komposita, Funktionsverbgefüge und Latinismen dominieren“ (ebd.: 50).

Auch die von Tanja Tajmel (2017) formulierte Kritik findet sich in der aktuellen Forschungsdiskussion eher selten. Tajmel verweist in ihren Ausführungen

auf Theodor Ickler (1997) und merkt an, dass mit der Verwendung der Bildungssprache auch die Absicht verfolgt wird, Autorität auszudrücken oder „durch ein unnötiges Ausmaß an Fach- oder Fremdwörtern oder den Gebrauch unnötig vieler erweiterter Nominalgruppen" (Tajmel 2017: 70f.) zu imponieren. Die nur am Rande stattfindende Reflexion darüber, wann Bildungssprache für die Vermittlung und den Erwerb von Wissen funktional ist bzw. wann andere Sprache(n) funktionaler wären, trägt dazu bei, dass die Funktionalität anderer Register und Sprachen nicht gesehen wird und diese so möglicherweise dadurch auch in ihrer Bedeutung herabgesetzt werden. Eine solche Abwertung anderer Sprache(n) ist auch dann zu befürchten, wenn der Bildungssprache eine epistemische Funktion zugeschrieben wird. In verschiedenen Studien konnten zwar Korrelationen zwischen (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten und Denken aufgezeigt werden, die Kausalität dieser zwei Variablen ist hingegen empirisch nicht abgesichert. Ein Rückschluss von den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen auf ihre kognitiven Fähigkeiten kann daher aus den empirischen Studien nicht gezogen werden. Unberücksichtigt bleibt zudem häufig, dass die positive Zuschreibung, die die Bildungssprache im Hinblick auf eine epistemische Funktion erfährt, auch das Resultat institutioneller und gesellschaftlicher Bewertungen ist (Gee 2004: 31; Petrovic 2012: 106-109; Rolstad 2005: 1995). Pauschalisierende Aussagen über die epistemische Funktion der Bildungssprache bergen die Gefahr, einer defizitorientierten Sichtweise auf Sprecher*innen mit einem von der Bildungssprache abweichendem Sprachgebrauch Vorschub zu leisten (Rolstad 2005: 1994). Von dieser Defizitperspektive sind dann vor allem Schüler*innen betroffen, die als zwei- bzw. mehrsprachig gelten und/oder denen Bildungsferne attestiert wird, da ihnen in der Debatte wiederholt bildungssprachliche Fähigkeiten abgesprochen werden. Mit dieser Defizitorientierung stehen – trotz einer gegenteiligen Intention – erneut individuelle, statt der institutionellen Ursachenzuschreibungen für Bildungsbe(nach)teiligung im Vordergrund.

Insbesondere aus der migrationspädagogischen Sichtweise wird folglich dafür plädiert, in der Debatte um Bildungssprache außersprachliche Macht- und Differenzverhältnisse, die mit der Differenzkategorie ‚Sprache(n)' in Verbindung stehen, stärker zu berücksichtigen. Daher resümieren Paul Mecheril und Thomas Quehl (2015):

> „Konzepte, die die Vermittlung von Bildungssprache nicht an die reflexive Auseinandersetzung mit (zumindest indirekten, subtilen) Diskriminierungsroutinen knüpfen, sind insofern gefährdet, einen Beitrag zur Stärkung von Assimilationspraktiken zu leisten, mit und in denen die ‚anderen Sprachen' herabgestuft und ihren Sprecher/innen ein inferiorer Ort zugewiesen wird" (ebd.: 161).

4.2.3 *Mehrsprachigkeit − Bildungsbarriere, Bildungsvoraussetzung oder Ressource?*

Neben dem Fokus auf die deutsche Sprache oder auf bestimmte Register der deutschen Sprache, die als schulrelevant erachtet werden, ist in der aktuellen sprachbezogenen Bildungsdebatte zudem eine Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit festzustellen. Statt also lediglich die Förderung der deutschen Sprache in den Blick zu nehmen, werden hierbei auch andere den Schüler*innen zur Verfügung stehenden Sprachen mitgedacht. In der Mehrsprachigkeitsforschung ist in diesem Zusammenhang häufig eine Unterscheidung in gesellschaftliche bzw. territoriale und individuelle Mehrsprachigkeit anzutreffen (u.a. Allemann-Ghionda 2013: 69; Fürstenau 2011a: 26-34; Keim 2012: 15-24; Montanari/Panagiotopoulou 2019: 13-23), manchmal wird diese Unterscheidung weiter ausdifferenziert, dabei kommt noch die institutionelle Mehrsprachigkeit hinzu. Es wird aber hervorgehoben, „dass die verschiedenen Typen von Mehrsprachigkeit gekoppelt sind, vor allem territoriale Mehrsprachigkeit geht meist mit individueller Mehrsprachigkeit einher“ (Riehl 2006: 15). Da in Bildungsdiskussionen häufig auf eine derartige Unterscheidung verschiedener Typen von Mehrsprachigkeit sowie ihrer Verknüpfung untereinander Bezug genommen wird, folgen ihr die folgenden Ausführungen.

Territoriale Mehrsprachigkeit: Ist Deutschland mehrsprachig?

Die Frage, inwieweit beim bundesdeutschen Raum von einer territorialen Mehrsprachigkeit gesprochen werden kann, wird in verschiedenen Diskursen unterschiedlich beantwortet. In der Regel wird Deutschland − wie auch andere europäische Staaten − als einsprachiges Land gesehen, wobei mit Verweis auf autochthone und insbesondere auf allochthone Minderheiten einige Gebiete als mehrsprachig konstruiert werden:

> „Die multinationale und multilinguale Bevölkerungsstruktur Europas erfährt damit eine proportionale Verschiebung im Verhältnis bodenständiger (autochthoner) Minderheiten – wie etwa die Deutschen in Südtirol und im Elsass oder die Dänen und Sorben in Deutschland – und zugewanderter (allochthoner) Minderheiten. Diese allochthonen Gemeinschaften finden sich vor allem in städtischen Ballungsgebieten und lassen sich in drei Gruppen einteilen: sozial schwache Migranten, vor allem aus den Mittelmeerländern, Mittelschichtsangehörige (z.B. Facharbeiter) aus anderen europäischen Staaten, Vertreter reicher Länder wie Diplomaten, Eurokraten oder Kulturvermittler.“ (ebd.: 16)

Mit Bezugnahme auf den britischen Sozialanthropologen Steven Vertovec (2006) wird in vielen Arbeiten zudem eine „diversification of diversity“ (ebd.: 3) unterstrichen. Vertovec zeigt am Beispiel Londons auf, dass sich die Migrationsbewegungen seit den 1990er Jahren von früheren Migrationsbewegungen vor allem durch eine Zunahme der Komplexität unterscheiden. Eine Diversifizierung stellt er unter anderem bezüglich der Herkunftsländer, der Migra-

tionskanäle sowie des Aufenthaltsstatus fest. Im Sinne des von ihm gebrauchten Bildes ‚the world in one city' wird hinsichtlich einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit betont, dass sich im Zuge der weltweiten Migrationsbewegungen auch die Anzahl der gesprochenen Sprachen immens erhöht habe, diese alltägliche Mehrsprachigkeit aber zugleich in einem Widerspruch zu der Einsprachigkeit von Institutionen, insbesondere von Bildungsinstitutionen stehe (Duarte/Gogolin 2013: 1). Um auf dieses „Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam [zu machen]", führt Dirim den Begriff „amtlich deutschsprachige Regionen" ein (Dirim 2015: 26).

Mit Begriffen wie „linguistic diversity" (Blommaert/Rampton 2011: 1) oder „linguistic superdiversity" (Duarte/Gogolin 2013) wird darüber hinaus den sprachlichen Praktiken, die sich ebenfalls unter dem Einfluss von Migrationsbewegungen und Mehrsprachigkeit verändert haben und verändern, Rechnung getragen. Diese seien mit einem traditionellen Verständnis von Sprache noch weniger als die bisherigen greifbar. Den Wandel, zu dem diese Phänomene in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sprache(n) geführt haben, beschreiben Jan Blommaert und Ben Rampton (2011) wie folgt:

> „Rather than working with homogeneity, stability and boundedness as the starting assumptions, mobility, mixing, political dynamics and historical embedding are now central concerns in the study of languages, language groups and communication." (ebd.: 3)

Sie plädieren dafür, Sprache(n) bzw. Sprechen als soziale Praktik zu fassen und lehnen eine Auffassung von Sprache als ein in sich geschlossenes, autonomes System ab, wobei sie die Rolle der Sprachwissenschaften bei der Hervorbringung und Etablierung dieser weiterhin in vielen Bereichen dominanten Auffassung von Sprache unterstreichen. Indem sie somit den Konstruktcharakter von Sprache(n) herausstellen, distanzieren sie sich auch von einer Vorstellung, wonach eine Nation genau eine Sprache spricht. Auch diese Vorstellung sei das Resultat historischer Entwicklungen, sie habe sich im Zuge von nationalen Einigungsprozessen in Europa zunehmend durchgesetzt (ebd. 2011: 3f; vgl. hierzu auch Bonfiglio 2010; Gal 2006; Makoni/Pennycook 2007). Sich von einer solchen Verknüpfung von Sprache und Nation abgrenzend treten Blommaert und Rampton dafür ein, nicht Nationalsprachen, sondern „communities of practice" (Blommaert/Rampton 2011: 4) zum Gegenstand von Untersuchungen zu machen. Auf diese Weise soll Sprache nicht mehr als ein abstraktes System erforscht werden, sondern die Bedeutungsaushandlungen mittels sprachlicher Praktiken, die sich in konkreten Interaktionen und spezifischen Kontexten ereignen, in den Blick genommen werden. Auf die Sichtweise, die damit auf mehrsprachige Sprecher*innen und mehrsprachige Praktiken eingenommen wird, wird noch unter dem Punkt zur individuellen Mehrsprachigkeit näher eingegangen. Zunächst gilt es aber in Anlehnung an Blommaert und Rampton zu betonen, dass über diese veränderte Perspektive auf Sprache(n) bzw. Sprechen bei Weitem noch kein Konsens besteht. Stattdessen

scheinen insbesondere im öffentlichen Diskurs noch immer eher traditionelle Vorstellungen von Sprache(n) verbreitet zu sein:

> „Nevertheless, superdiversity intensifies the relevance of these ideas, and if the exposition below sometimes sounds a little gratuitously alternative or oppositional, this is because the notions they seek to displace continue with such hegemonic force in public discourse, in bureaucratic and educational policy and practice, an in everyday commonsense, as well as in some other areas of language study." (ebd.: 3)

Welche „gesellschaftlichen Aushandlungen über Sprache(n) und deren Wertigkeit bzw. Legitimität" (Becker 2018: 3) konkret im öffentlichen Raum in Deutschland beobachtet werden können, darüber kann eine 2018 erschienene Untersuchung Aufschluss geben. Susanne Becker nimmt in ihrer machtkritischen und ethnographisch angelegten Studie den Umgang mit Mehrsprachigkeit in zwei Münchener Stadtvierteln in den Blick und fragt nach dem „Zusammenhang von Sprache mit gesamtgesellschaftlichen Ungleichheiten" (ebd.). Um diesem Zusammenhang nachzugehen, führte sie im Rahmen von Stadteilspaziergängen ethnographische Beobachtungen durch. Zudem dienten ihr auch Gespräche, Interviews sowie Gruppendiskussionen mit Personen verschiedener Institutionen in den beiden Stadtteilen als Datengrundlage (ebd.: 84-87). Im Folgenden kann nur auf einige wenige, für die vorliegende Arbeit aber zentrale Ergebnisse dieser Studie eingegangen werden.

Becker kann aufzeigen, dass die traditionelle Vorstellung von Sprache als abgeschlossene Entität und insbesondere die Verknüpfung von Sprache und einer nationalstaatlich konstituierten Zugehörigkeit weiterhin im öffentlichen Raum präsent sei. Unter anderem am Beispiel von Fahrkartenautomaten verdeutlicht sie, wie verbreitet das Konzept von Nationalsprachen ist. Indem in Fahrkartenautomaten eine Sprache jeweils durch eine Flagge symbolisiert werde, werde die Vorstellung ‚eine Nation, ein Staat, eine Sprache' reproduziert, wohingegen sprachliche Heterogenität zum Verschwinden gebracht werde. Dialekte, Minderheitensprachen und Migrationssprachen würden auf diese Weise unsichtbar gemacht. In diesem Zusammenhang hebt die Autorin hervor, dass Sprache demnach auch als Mittel zur Konstruktion eines ‚nationalen Wir' und zugleich zur Konstruktion eines ‚Anderen' diene, das ausgeschlossen werde. Diese Ausschlussmechanismen mittels Sprache werden dabei laut Becker insbesondere unter Rückgriff auf das Konzept der Muttersprache vollzogen. So werde beispielsweise in den von ihr geführten Interviews Migrations-Anderen eine deutsche Muttersprache abgesprochen. Indem zudem die Existenz von zwei Muttersprachen und ein Wechsel der Muttersprache diskursiv als unmöglich erscheinen würden, komme es zu einer Biologisierung der Muttersprache. Becker resümiert:

> „Die Kategorie Muttersprache hierarchisiert dabei nicht nur die gesprochenen Sprachen, sondern klassifiziert und hierarchisiert deren Sprecher*innen. Dabei werden alle, die eine Muttersprache sprechen, als sprachlich homogen imaginiert, während die Integration von nicht-

Muttersprachler*innen in die imaginierte Sprachgemeinschaft der Muttersprachler*innen unerreichbar bleibt." (ebd.: 155f.)

Neben dem Konzept der Muttersprache trage zudem eine Thematisierung von Mehrsprachigkeit als ein „Migrantenproblem" (ebd.: 174) und eine damit einhergehende Verflechtung von Mehrsprachigkeit und Integrationsdiskurs zur Konstruktion eines − wie es Becker nennt − „internen Anderen" (ebd.: 173) bei. Speziell in der Stadtteilsozialarbeit komme es zu einer Problematisierung der Mehrsprachigkeit bestimmter Migrant*innengruppen, indem diese mit mangelnden Deutschkenntnissen gleichgesetzt werde. Mehrsprachigkeit erscheine auf der einen Seite dadurch als Hindernis für die Arbeit der Sozialarbeiter*innen, auf der anderen Seite würden ausgehend von einer solchen defizitorientierten Perspektive mehrsprachige Migrant*innen zu Adressat*innen der Sozialarbeit.

„Damit werden die Migrant*innen zum internen Anderen: Einerseits sind sie als nicht-deutschsprachig als Andere konturiert, gleichzeitig werden sie durch ihre physische Anwesenheit zu Internen, die es gilt, in das hegemoniale System einzupassen." (ebd.: 175)

Becker findet auch Hinweise dafür, dass Mehrsprachigkeit in den beiden Stadteilen eine unterschiedliche Wertigkeit erfährt. Während in Hasenbergl, einem im Diskurs als sozialer Brennpunkt negativ konnotierten Stadtteil, Mehrsprachigkeit mit dem Integrationsdiskurs in Verbindung gebracht werde, werde in Schwabing, einem diskursiv eher positiv attribuierten Stadtteil, Mehrsprachigkeit aus einer ökonomischen Perspektive betrachtet (ebd.: 105). Sie erscheine als Ressource, die sich auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verwerten lässt.

Beckers Untersuchung bestätigt, dass nicht nur in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, sondern auch im öffentlichen Raum unterschiedliche Konzepte von Mehrsprachigkeit miteinander konkurrieren. Dabei stehen sich ein eher traditionelles Konzept von Mehrsprachigkeit, das an monolingualen Normen und nationalstaatlichen Vorstellungen orientiert ist, und ein eher dynamisches Konzept von Mehrsprachigkeit, das Sprechen als soziale Praxis fasst, einander gegenüber. Mit den unterschiedlichen Konzepten gehen zugleich auch unterschiedliche Maßstäbe einher, mit denen Mehrsprachigkeit bzw. die jeweilige Form von Mehrsprachigkeit bewertet werden. Von den unterschiedlichen Mehrsprachigkeitskonzepten ausgehend wird auch die Frage, ob es sich bei Deutschland um ein mehrsprachiges Land handelt, unterschiedlich beantwortet. Insgesamt lässt sich dabei ein Spannungsverhältnis zwischen der Konzeptualisierung Deutschlands als einem monolingual deutschen Nationalstaat und den beobachtbaren Praktiken vieler in Deutschland lebender Personen erkennen.

Institutionelle Mehrsprachigkeit: Ist Mehrsprachigkeit für alle Schüler*innen ein Bildungsziel?

Nicht nur im Hinblick auf eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit konkurrieren unterschiedliche Konzepte von und Bewertungsmaßstäbe für Sprache(n) miteinander. Diese werden vielmehr, wie es Becker unter anderem mit Verweis auf die Stadtteilsozialarbeit ausführt, auch auf der institutionellen Ebene verhandelt. So scheint in den Bildungsinstitutionen auf den ersten Blick zwar weitestgehend Konsens darüber zu herrschen, dass Mehrsprachigkeit ein erstrebenswertes Bildungsziel darstellt, die Frage, welche ‚Art' von Mehrsprachigkeit formale Anerkennung erfahren soll, wird hingegen kontrovers diskutiert. Während Fremdsprachenkompetenzen eine insgesamt positive Beurteilung erfahren, stellt eine migrationsbedingte Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen in der aktuellen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatte einen „Streitfall" dar (Gogolin/Neumann 2009).

Eine schulische Erziehung zu Mehrsprachigkeit wird auf der einen Seite als Vorbereitung auf eine von Globalisierung geprägte (Arbeits-)Welt als notwendig erachtet. So hat beispielsweise die Europäische Kommission das Ziel formuliert, dass EU-Bürger*innen mittels einer bereits im Kindergarten ansetzenden (Fremd-)Sprachenbildung neben der Erstsprache noch zwei weitere Sprachen erwerben sollen (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2003: 8). Ausgehend von diesem Beschluss des Europarats werden auch in einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz Maßnahmen zur „Stärkung der Fremdsprachenkompetenz" vorgestellt. Fremdsprachen werden dabei nicht nur als ein ökonomisches Kapital auf dem Arbeitsmarkt thematisiert, sondern es wird auch betont, dass sie dazu beitragen, „interkulturelle Handlungskompetenz zu entwickeln, um sich im globalen Rahmen wertebasiert orientieren zu können" (KMK 2011: 2). Demzufolge wird in Fremdsprachen sowohl ein ökonomischer Wert als auch ein Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Gestaltung eines (globalen) Zusammenlebens gesehen.

Im Gegensatz dazu erfährt auf der anderen Seite eine migrationsbedingte Mehrsprachigkeit häufig eine negative Beurteilung. Hingewiesen werden kann in diesem Zusammenhang auf Schulleistungsstudien wie PISA. Insbesondere in den ersten PISA-Erhebungen wird der familiäre Gebrauch einer anderen Sprache als der deutschen Sprache für schlechte Testergebnisse als Ursache angeführt:

> „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind oft mit Bedingungen der Mehrsprachigkeit konfrontiert. [...] Ergebnisse aus PISA 2000 und PISA 2003 verdeutlichen, dass Schülerinnen und Schüler, die zu Hause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen, ein niedrigeres Leistungsniveau aufweisen als solche, deren Familien in der Testsprache kommunizieren. [...] Der Gebrauch einer anderen Sprache zu Hause kann jedoch unter Umständen ein Indikator für eine geringe Integration der Familien sein. In solchen Fällen beherrschen die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtssprache oft nur unzureichend, da sie in ihrem privaten Umfeld damit kaum in Kontakt kommen." (Stanat/Christensen 2006: 52)

Die früheren PISA-Studien legen nicht nur einen Zusammenhang zwischen der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und einem mangelnden Erwerb der untersuchten Kompetenzen nahe, sondern Mehrsprachigkeit wird auch mit einem fehlenden Integrationswillen in Zusammenhang gebracht. Dass diese defizitorientierte Sichtweise auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen, wie sie in PISA zum Ausdruck kommt, weiterhin Teile sowohl des wissenschaftlichen als auch des öffentlichen Diskurses prägt, dafür bieten die Untersuchungen von Sitter (2016) und Stošić (2017) Anhaltspunkte (siehe hierzu auch Kapitel 4.2.1). Beispielhaft kann hier zudem auf Hartmut Esser verwiesen werden, der zu einem der prominentesten Vertreter*innen einer kritischen Sichtweise auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit gezählt werden kann. So fragt Esser (2009) in einer auf quantitativen Methoden beruhenden Studie und ausgehend von einer ökonomischen Perspektive auf Bildung nach dem Mehrwert migrationsbedingter Zweisprachigkeit. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Zweisprachigkeit eine „Art von *Nullsummen*konstellation [darstellt], insofern dass *soziale* Umstände, die den Erwerb der einen Sprache fördern, den der anderen behindern" (ebd.: 70; Hervorh. i.O.). Zudem unterstreicht er, dass für den Bildungserfolg und den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt lediglich die Zweitsprache Deutsch von Relevanz sei. Die Beherrschung einer Migrationssprache hat seinen Untersuchungen zufolge keinerlei positiven Effekt (ebd.: 79-82). Daher verwundert es auch nicht, dass er sich gegen eine Förderung der ‚Herkunftssprachen' von Jugendlichen ausspricht.

Eine schulische Förderung von Migrationssprachen wird dabei auch von anderen Autor*innen abgelehnt. Neben dem Argument eines fehlenden ökonomischen Mehrwerts von Migrationssprachen wird insbesondere unter Bezugnahme auf die Time on Task-Hypothese die Gefahr unterstrichen, die von einer Förderung von Migrationssprachen für den Erwerb der Zweitsprache Deutsche ausgehen können. In diesem Sinne schreibt Diether Hopf (2011):

> „Für langsame und für viele durchschnittliche Lerner dagegen ist die Förderung der L1 mit hoher Wahrscheinlichkeit kontraproduktiv, weil sie wichtige Lernzeit in Anspruch nimmt. […] Guten Schülern könnte man auch die L1 anbieten. Allerdings steht auch ihnen nur eine endliche Lernzeit zur Verfügung, für sie gilt ebenso das Gesetz der Time on Task. Auch begabten Schülern fällt eine 2. Sprache nicht einfach zu, sie kostet erhebliche Lernzeit, die anderweitig dann nicht zur Verfügung steht." (ebd.: 28)

Als ein weiteres Argument gegen eine schulische Förderung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit werden darüber hinaus institutionelle Rahmenbedingungen angeführt. Es wird als unmöglich erachtet, einen solchen Unterricht angesichts der Vielzahl der von Schüler*innen gesprochenen Sprachen in der Institutionen Schule zu realisieren (ebd.: 27). Festzuhalten bleibt, dass ein „herkunftssprachlicher Unterricht keinen festen Status im deutschen Bildungssystem [hat]" (Reich 2014: 14).

Für Schüler*innen, die sich (temporär) aufgrund von geringen Deutschkenntnissen in gesonderten Beschulungsformen wie den sogenannten

Deutsch-, Willkommens-, Übergangs- oder Berufsintegrationsklassen befinden, ist darüber hinaus auch ein Fremdsprachenunterricht häufig nicht vorgesehen (vgl. Kapitel 5.2). In der Ablehnung eines ‚Herkunftssprachenunterrichts' sowie eines Fremdsprachenunterrichts für bestimmte Schüler*innengruppen spiegelt sich eine Sichtweise wider, in der die deutsche Sprache für eine Schüler*innengruppe, die als sprachlich defizitär und migrationsbedingt ‚anders' konstruiert wird, als die einzig relevante Sprache erachtet wird. Mehrsprachigkeit scheint für diese Gruppe somit kein Bildungsziel, sondern vielmehr eine Bildungsbarriere darzustellen.

Gerade im wissenschaftlichen Spezialdiskurs gibt es jedoch auch viele Autor*innen, die dafür eintreten, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Schüler*innen durch eine schulische Anerkennung aufzuwerten. Neben ‚Herkunftssprachenunterricht' treten diese für bilinguale Programme (u.a. Gogolin/Neumann/Roth 2007; Neumann 2011) oder Translanguaging als ein Konzept vom multilingualen Unterricht (García 2009b; García/Wei 2014; Montanari/Panagiotopoulou 2019) ein. Neben diesen eher auf der Ebene der Schulorganisation ansetzenden Konzepten existieren noch zahlreiche unterrichtsmethodische Ansätze und Empfehlungen: Belke (2012) beispielsweise möchte mit ihrem Ansatz des generativen Schreibens die Erstsprachen der Schüler*innen in den Unterricht einbeziehen. Die Autor*innen im FörMig-Projekt sprechen sich dafür aus, den Schüler*innen Unterrichtsmaterialien in den ‚Erstsprachen' zur Verfügung zu stellen und/oder in Phasen von Partner- und Gruppenarbeiten diese zuzulassen (Bührig/Duarte 2013; Brandt/Gogolin 2016). Mit ihrer „Didaktik der Sprachenvielfalt" setzt sich Ingelore Oomen-Welke (2017) nicht nur für den Einbezug der ‚Erstsprachen' der Kinder und Jugendlichen in der Schule ein. Vielmehr fordert sie im Sinne des Ansatzes der Language Awareness auch, dass die Aufmerksamkeit insbesondere im Deutschunterricht auch auf andere Sprachen und Sprachvarietäten gelenkt wird und diese im Sinne einer Förderung von Sprachbewusstheit miteinander verglichen und reflektiert werden. Ähnlich argumentiert auch Hans-Jürgen Krumm (2001), der für den Einsatz von Sprachenportraits im Unterricht plädiert (vgl. hierzu auch Kapitel 2.3). Darüber hinaus finden sich in Methodenbüchern zahlreiche Vorschläge, wie sich die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen im Schulhaus und Klassenzimmer sichtbar machen lässt (z.B. Schader 2000).

Argumente, mit denen diese didaktischen und pädagogischen Maßnahmen begründet werden, sind vielfältig und variieren in ihrer Schwerpunktsetzung von Autor*in zu Autor*in. Unter Bezugnahme auf empirische Untersuchungen, die die faktische Mehrsprachigkeit von Schüler*innen aufzeigen (Chlosta/Ostermann 2017), wird Mehrsprachigkeit als „Bildungsvoraussetzung" (Fürstenau 2011a: 26) dargestellt. Es sei eine Aufgabe der Schule, sich mit dem Thema ‚Mehrsprachigkeit' auseinanderzusetzen, weil viele Schüler*innen mehrsprachig seien. Einige Autor*innen betonen hingegen in erster Linie den Nutzen einer mehrsprachigen Bildung für die Wissensaneignung.

Wenn Schüler*innen die Möglichkeit bekommen auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Unterricht zurückzugreifen, dann könnten sie – so die Argumentation – sich neue Inhalte besser erschließen und damit neues Wissen besser aneignen (Gogolin et al. 2011, 246; Neumann 2011, 185). Andere Pädagog*innen stellen wiederum die Motivation der Schüler*innen (Oomen-Welke 2017: 620) sowie die „identitätsstiftende Funktion" (Krumm 2009: 238f.) einer mehrsprachigen Bildung heraus. So wird dabei unter anderem auch betont, dass eine fehlende Anerkennung oder Abwertung der familiären Sprachpraxis und der mehrsprachigen Identitäten der Kinder und Jugendlichen verletzend wirken und sich negativ auf das Selbstbild auswirken könnte. Eine weitere Argumentation, mit der lange Zeit insbesondere ein ‚Herkunftssprachenunterricht' gefordert und legitimiert wurde, bezieht sich auf einen positiven Transfer hoher erstsprachlicher Kompetenzen auf die Kompetenzen in der Zweitsprache. In Anlehnung an die sogenannte Interdependenzhypothese von Cummins (1979) ging man davon aus, dass die Förderung der ‚Erstsprache' einen positiven Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache habe. Aufgrund des Mangels belastbarerer empirischer Ergebnisse wird dieses Argument in dieser starken Form nur noch selten angebracht (Löser/Woerfel 2017: 584; Reich 2014: 7).

Insgesamt wird bei den meisten hier aufgezählten Argumentationslinien die Absicht erkennbar, die sprachlichen Eingangsdispositionen der Schüler*innen anzuerkennen sowie Mehrsprachigkeit als Ressource statt als Defizit anzusehen (u.a. Fürstenau 2011b: 199; Gogolin et al. 2011: 246; Neumann 2011: 189). Die Öffnung hin zu den vom Deutschen abweichenden Sprachen der Schüler*innen und ein Einbezug von Formen multilingualen Sprechens führt jedoch nicht automatisch dazu, die Differenzziehung entlang der Kategorien ‚Sprache(n)' oder ‚natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit' aufzubrechen. So weisen die Wissenschaftlerinnen des FörMig-Projekts darauf hin, dass mit der Berücksichtigung der ‚Erstsprachen' häufig auch kulturelle Aspekte einhergehen. In diesem Zusammenhang werden bei der Thematisierung der ‚Erstsprachen' der Schüler*innen

> „nicht selten nationale Symbole oder Stereotypen verwendet, durch die sich die Schülerinnen und Schüler in bestimmte ‚Schubladen' gesteckt fühlen und die im schlimmsten Fall trotz guter Absicht abgrenzende Wirkung haben könnten" (Gogolin et al. 2011: 216).

Mecheril und Vorrink argumentieren ähnlich, auch wenn sie im Gegensatz zu Gogolin et al. (2016) nicht die Verfestigung von natio-ethno-kulturellen, sondern von sprachlichen Differenzlinien problematisieren. Sie konstatieren, dass die Absicht, durch den Einbezug von Migrationssprachen auch die spezifischen lingualen Voraussetzungen mehrsprachiger Schüler*innen anerkennen und ihnen mit Wertschätzung begegnen zu wollen, dazu führen kann, mehrsprachige Biographien als eine dem Individuum anhaftende Eigenschaft zu behandeln. Mehrsprachige Schüler*innen würden auf diese Identität und Biographie festgelegt und reduziert. Damit erfahre die Differenzlinie ‚Einsprachigkeit

– Mehrsprachigkeit‘ eine Aktualisierung und Bestätigung, mit der das Risiko verbunden sei, die damit einhergehenden sprachlichen Machverhältnisse sowie Über- und Unterordnungen zu reproduzieren (Mecheril/Vorrink 2017: 56).

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass auch auf der institutionellen Ebene Mehrsprachigkeit unterschiedlich und zum Teil ambivalent verhandelt wird. Zum einen wird sie zum Bildungsziel erklärt und gefördert, zum anderen erscheint sie, gerade wenn es sich um migrationsbedingte Mehrsprachigkeit handelt, als ein Risikofaktor für Bildungserfolg. Dabei gibt es verschiedene Vorstellungen darüber, wer eine ‚richtige‘ mehrsprachige Person sei und welche Sprache(n) diese wie zu sprechen habe, miteinander konkurrieren.

Individuelle Mehrsprachigkeit: Wie sollte eine mehrsprachige Person sprechen?

Unterschiedliche Perspektiven auf mehrsprachige Sprecher*innen stehen in einem engen Zusammenhang mit unterschiedlichen Konzepten von Sprache(n). Wenn Sprache als ein geschlossenes und abgrenzbares System betrachtet wird, dann geht damit häufig ein additives Verständnis von Mehrsprachigkeit einher. Eine Person gilt demnach dann als mehrsprachig, wenn sie mehrere Sprachen additiv beherrscht und getrennt voneinander verwendet. Einen Ausdruck findet dieses Konzept von Mehrsprachigkeit in Bezeichnungen wie ‚Erstsprache‘, ‚Zweitsprache‘ und ‚Drittsprache‘ oder auch in den dazugehörenden Akronymen L1, L2, L3. Mit diesen Begriffen, mit denen die Reihenfolge der erlernten Sprachen markiert wird, wird nicht nur der Eindruck erweckt, dass die Sprachen, die eine Person spricht, klar voneinander abgrenzbar seien, sondern mit ihnen wird auch eine Hierarchisierung der Sprachen vorgenommen, wobei der Erstsprache, die häufig auch als Muttersprache bezeichnet wird, eine besondere Relevanz beigemessen wird. Gerade in der Bilingualismusforschung werden zudem in der Regel lediglich die Erst- und Zweitsprache fokussiert, was dazu führt, dass übersehen wird, dass Personen häufig mehr als nur zwei Sprachen sprechen (Busch 2013: 9). Diese Sichtweise auf Mehrsprachigkeit wird in der Forschung unterschiedlich benannt: ‚Getrennter Bilingualismus‘ (Creese/Blackledge 2010: 105), ‚additiver Bilingualismus‘ (García 2009b: 142), ‚paralleler Monolingualismus‘ (Heller 1999: 271) oder ‚doppelter Monolingualismus‘ (García 2009b: 142) sind nur einige der Bezeichnungen, mit denen herausgestellt wird, dass die hinter ihnen stehende Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit monolingualen Logiken folgt. Eine mehrsprachige Person wird in diesem Sinne als eine mehrfach monolinguale Person konzeptualisiert, die die ihr zur Verfügung stehenden Sprachen nicht nur nacheinander erworben hat, sondern auch auf einem ‚muttersprachlichen Niveau‘ beherrscht, wobei in diesem Zusammenhang ‚muttersprachliche Fähigkeiten‘ häufig mit ‚perfekten‘ Sprachfähigkeiten gleichgesetzt werden. Mit einem solchen an

Monolingualität orientierten Konzept von Mehrsprachigkeit geht somit auch die Vorstellungen von einer ‚idealen Mehrsprachigkeit' einher. In diesem Zusammenhang wird häufig die Metapher eines Fahrrads herangezogen, um herauszustellen, dass „mehrsprachige Kinder gut voran[kommen], wenn sich [wie bei einem Fahrrad] beide Räder drehen" (Montanari 2007: 115). Zudem ist in diesem Zusammenhang auch häufig die Rede von „(un)balancierte[r] Mehrsprachigkeit" (Müller et al. 2007: 63).

Den Gegenpart zu einer solchen ‚idealen Mehrsprachigkeit' stellt eine ‚doppelte Halbsprachigkeit' dar. Der Begriff ‚Halbsprachigkeit' bzw. ‚Semilingualismus', der zuerst von dem skandinavischen Linguisten Hansegård in den späten 1960er eingeführt wurde, fand durch die frühen Arbeiten Cummins (1979) in Bezug auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen Anwendung. Mit dem Begriff ‚Halbsprachigkeit' wurden und werden auch in amtlich deutschsprachigen Regionen in der Regel migrationsbedingt mehrsprachigen Personen mangelnde Kompetenzen in allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen unterstellt (u.a. Steinmüller 1985), wobei Sprache in der Regel mit Standardsprache gleichgesetzt wird (Martin-Jones/Romaine 1986: 26-28). An dieser ‚Standardsprachenideologie', mit der eine als Nationalsprache konstruierte Sprache mit der Standardsprache gleichgesetzt wird, werden nicht-standardsprachliche Sprechpraktiken gemessen und bewertet (Hüning 2013: 106f.). Mehrsprachige Praktiken wie Sprachmischungen und -wechsel erfahren daher eine negative Beurteilung, sie erscheinen als Abweichung und Defizit.

Seit den 1980er Jahren wurde und wird vielfache Kritik an solchen Mehrsprachigkeitskonzepten, die sich an monolingualen und standardsprachlichen Normen orientieren, geübt. So forderte François Grosjean bereits 1985, die Sprachkompetenzen von zwei- bzw. mehrsprachigen Personen nicht an monolingualen Maßstäben zu messen. Stattdessen plädierte er dafür, eine mehrsprachigen Person als „integrales Ganzes, einen einzigartigen und spezifischen Sprecher-Hörer" (ebd.: 476) zu betrachten. Grosjean lehnt sich bei seiner Sichtweise auf mehrsprachige Personen die Sprachtheorie Noam Chomskys (1965) und insbesondere auf sein Konzept eines ‚idealen Sprecher-Hörers' an und grenzt sich gleichzeitig von diesen ab. Chomsky der in seiner Sprachtheorie die Unterscheidung zwischen ‚Kompetenz' und ‚Performanz' einführte, entwirft einen Idealtypus eines ‚idealen Sprecher-Hörers':

„Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance." (ebd.: 3)

Indem Chomsky herausstellt, dass der ideale Sprecher-Hörer seine Sprache zu jedem Zeitpunkt und unter allen Umständen ‚perfekt' spricht, wird Sprechen in Chomskys Sprachtheorie unabhängig von dem jeweiligen Kontext betrach-

tet. Nicht Sprechen, sondern eine normativ beschriebene Sprache und Sprachkompetenz stehen im Vordergrund seiner Überlegungen, die „eine perfektionistische Erwartungshaltung an einzelne Individuen [fördert]“ (Dirim/Mecheril 2010: 102) und − wie Grosjean (1985) betont − von monolingualen Sprecher*innen ausgeht. Im Gegensatz dazu betont Grosjean: „It is time, I believe, that we accept the fact that bilinguals are not two monolinguals in one person, but different, perfectly competent speaker-hearers in their own right“ (ebd. 1985: 471).

Statt von deutlich voneinander abgrenzbaren und zählbaren Sprachen auszugehen, sollten Grosjeans Ansicht nach alle sprachlichen Ressourcen einer Person als Gesamtheit in den Blick genommen werden. Er greift hierbei auf das Konzept des sprachlichen Repertoires zurück, das von Gumperz (1964) eingeführt und später in amtlich deutschsprachigen Regionen insbesondere von Busch weiterentwickelt wurde. Busch definiert Sprachrepertoire als „die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher*innen einer Sprachgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln“ (Busch 2012: 13; vgl. hierzu auch Kapitel 2.3). Mit dem Konzept des sprachlichen Repertoires ist insgesamt eine Distanzierung sowohl von einer Konstruktion von Sprache als geschlossene und monolithische Entität, die apriori existent sei, als auch von relativ stabilen Sprachgemeinschaften festzustellen (ebd.: 14). Der Fokus wird von gegebenen Sprachen auf konkrete Sprechpraktiken verschoben. In der englischsprachigen Forschung wird dieser Perspektivenwechsel durch die Präferenz des Begriffs ‚languaging‘ anstelle des Begriffs ‚language‘ sichtbar (u.a. García 2009b). Dieser Perspektivenwechsel hat auch Konsequenzen für die Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit und die Beurteilung von mehrsprachigen Praktiken. Eine Sichtweise auf Mehrsprachigkeit, die von einem an Monolingualität orientierten Soll-Zustand ausgeht, wird eine Sichtweise gegenübergestellt, die das Sprechen in mehrsprachigen Kontexten als Norm in den Blick nimmt:

> „Translanguaging is the discursive norm in bilingual families and communities. For example, the only way to communicate in bilingual/multilingual family events is to translanguage. There are always family members who have different language practices, and thus to communicate with them, speakers have to select certain features of their multilingual repertoire, while excluding others.” (García/Wei 2014: 23)

(Migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit wird ausgehend von einem solchen funktionalen und interaktionelen Verständnis nicht als Abweichung von einer monolingualen Norm beurteilt, sondern sie wird aus der Sicht der Sprecher*innen als „the normal mode of communication“ (García 2009a: 44; vgl. hierzu auch Franceschini 2011) verstanden. Dieser neuen Perspektive auf Mehrsprachigkeit ist im englischsprachigen Raum insbesondere mit dem Begriff des Translanguagings (García 2009a, 2009b; García/Wei 2014) verbunden. Im deutschsprachigen Raum ist eine solche Perspektive im Konzept der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2004) erkennbar.

Ausgehend von einem flexiblen und dynamischen Konzept von Mehrsprachigkeit erscheinen auch Sprachmischungen und -wechsel nicht mehr als Ausdruck von Sprachdefiziten. Vielmehr wird betont, dass diese, wenn sie situationsadäquat eingesetzt werden und funktional sind, eine Kompetenz mehrsprachiger Personen darstellen (Auer 2009: 92-95). Mehrsprachigkeit wird daher auch als Fähigkeit definiert, mit der Sprecher*innen in konkreten Situationen ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen, um Sinn herzustellen und zu einer gelingenden Kommunikation beizutragen (García 2009a: 45).

Aus dieser Perspektive, in der nicht Sprache(n), sondern Sprecher*innen und die Funktionalität mehrsprachiger Sprechpraktiken im Vordergrund stehen, wird auch ein mehrsprachiges Aufwachsen nicht problematisiert, wie es beispielsweise in Bezug auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit häufig noch immer der Fall ist. Autor*innen wie Inken Keim und Rosemarie Tracy heben beispielsweise in diesem Zusammenhang hervor, dass ein mehrsprachiges Aufwachsen kein Risiko darstelle. Es sei weder schädlich für eine ‚gesunde' Identitätsentwicklung (Keim/Tracy 2007: 138) noch wirke es sich negativ auf den Spracherwerb aus (Tracy 2009: 175). Bei dieser Argumentation ist des Öfteren auch eine Bezugnahme auf den Romanisten Mario Wandruszka festzustellen. Dieser zieht einen weiten Begriff von Mehrsprachigkeit heran, wenn er konstatiert, dass auch Kinder, die als einsprachig gelten, mit sprachlichen Unterschieden konfrontiert werden. Unter anderem macht er auf regionale und soziale sprachliche Differenzen auch innerhalb einer Sprachgemeinschaft aufmerksam. Die kategorische Unterscheidung von Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit wird mit Verweis auf Wandruszka (1979), der von einer „muttersprachliche[n] Mehrsprachigkeit" (ebd.: 13) spricht, somit infrage gestellt (Dirim/Khakpour 2018: 210f; Tracy 2009: 167).

Zu betonen ist, dass es auch innerhalb dieser Forschungsperspektive, die sich von einem an Monolingualität orientierten Verständnis von Mehrsprachigkeit distanziert, unterschiedliche Standpunkte gibt. Das wird insbesondere im Hinblick auf die Konzeptualisierung von Sprachmischungen und -wechsel deutlich. Anstelle der etablierten Begriffe ‚Code-Mixing' und ‚Code-Switching' findet sich bei einigen Autor*innen ein Plädoyer für die Verwendung des Begriffs ‚Translanguaging' (Creese/Blackledge 2010; García/Wei 2014; Lewis/Jones/Baker 2012). Mit dem Begriff ‚Code-Mixing' werden „satzinterne Wechsel zwischen den Sprachen" (Auer 2009: 92) bezeichnet. Code-Switching meint hingegen ein „Wechseln zwischen den Sprachen auf der Ebene des Diskurs [, das] oft eingesetzt wird, um stilistische und rhetorische Effekte" zu erzielen (ebd.: 93). Wie die Definitionen verdeutlichen, steht sowohl bei Code-Mixing als auch bei Code-Switching ein Wechsel zwischen Sprachen im Vordergrund, daher liegt ihnen − wie García/Wei (2014) argumentieren − weiterhin eine Auffassung von Sprachen als klar voneinander abgrenzbare Systeme zugrunde. Mit dem Begriff ‚Translanguaging' soll hingegen deutlich werden, dass das sprachliche Repertoire von Sprecher*innen nicht

lediglich als eine Zusammensetzung verschiedener Sprachen gedacht werden kann. Der Fokus wird stärker auf die Praktiken der Sinnherstellung in spezifischen Kommunikationssituationen gelegt, wobei Translanguaging als eine Art ‚Dritter sprachlicher Raum‘ gedacht werden kann.

> „For us translanguaging does not refer to two separate languages nor to a synthesis of different language practices or to a hybrid mixture. Rather translanguaging refers to *new* language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states. […] Translanguaging is the enaction of language practices that use different features that had previously moved independently constrained by different histories, but that now are experienced against each other in speakers' interaction as one *new* whole." (ebd.: 21; Hervorh. i.O.)

Mit dem Terminus ‚Translanguaging‘ wird nicht nur eine veränderte Sicht darauf, was Sprache bzw. Sprechen bedeutet, bezweckt. Vielmehr geht damit auch eine dezidierte Ablehnung einer problemorientierten und defizitorientierten Perspektive auf mehrsprachige Sprecher*innen einher (Lewis/Jones/Baker 2012).

4.3 Fazit: Die Rekonstruktion der sprachbezogenen Subjektpositionen

Die vorangegangene Rekonstruktion der wissenschaftlichen, bildungspolitischen sowie öffentlichen Debatten um Sprache(n) und Bildung beruht einerseits auf unterschiedlichen empirischen Quellen und andererseits auf der Aufarbeitung des pädagogischen und didaktischen Forschungsstands. Auf dieser Basis können nun auch Aussagen über die dem sprachbezogenen Diskurs inhärenten Subjektpositionen formuliert werden. Insgesamt lassen sich vier Subjektpositionen im Bildungskontext rekonstruieren: a) ‚die defizitären, migrationsbedingten DaZ-Lernenden‘, b) ‚die deutschen Muttersprachler*innen‘, c) ‚die mehrfach Monolingualen‘, d) ‚die lebensweltlich Mehrsprachigen‘.

Der Entstehungskontext einer defizitären Sichtweise auf bestimmte Gruppen von mehrsprachigen Schüler*innen lässt sich auf nationale Einheitsprozesse im 19. Jahrhundert zurückführen. Im Zuge der Konstituierung Deutschlands als Nationalstaat kam der deutschen Sprache eine zentrale Rolle zu. Dabei diente die Gleichsetzung von Volk, Sprache und Nation dazu, ein nationales Zugehörigkeitsgefühl zu etablieren. Schule wurde zu einer Instanz, die unter anderem diese Vorstellung von ‚einem Volk, einer Sprache und einer Nation' an die Heranwachsenden weitergeben sollte. Auf diese Weise setzte sich in den Schulen ein ‚monolingualer Habitus‘ (Gogolin 2008 [1994]) durch, der eine deutsche Monolingualität der Schüler*innen als selbstverständlich setzte und der bis heute wirkmächtig ist.

Während im 19. Jahrhundert ausgehend von einem solchen nationalen und monolingualen Selbstverständnis insbesondere Schüler*innen autochthoner Minderheiten als Abweichungen konstruiert und zu Adressat*innen mitunter auch rigider bildungspolitischer und pädagogischer Maßnahmen wurden, gerieten im Rahmen der ‚Ausländerpädagogik' in den 1960er und 1970er Jahren ausländische Kinder und Jugendliche mit ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in den Blick der Bildungspolitik und Forschung. Sie traten als Subjekte in Erscheinung, denen herkunftsbedingt und sprachlich etwas zu fehlen schien und die daher der Assimilation bedurften (Krüger-Potratz 2005: 122). Die Untersuchungen von Sitter (2016) und Stošić (2017) weisen darauf hin, dass auch aktuell im bildungspolitischen, -wissenschaftlichen sowie öffentlichen Diskurs weiterhin eine Defizitorientierung vorzufinden ist. Die Schüler*innen, die als migrationsbedingt mehrsprachig gelten, werden insbesondere im Zuge der PISA-Ergebnisse und ihrer Diskussionen in den verschiedenen Bereichen mit defizitären Attributen versehen: Sie gelten als wenig bildungserfolgreich und werden daher zu Adressat*innen von pädagogischen Maßnahmen. Die Ursachen für eine geringere Bildungsteilhabe werden dabei häufig in natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten sowie der familiären Herkunft verortet. Zudem ist in diesem Zusammenhang auch eine Fokussierung auf vermeintliche Sprachdefizite der so konstruierten Gruppe festzustellen. Das wird unter anderem an den diskutierten und ergriffenen pädagogischen Maßnahmen deutlich, die in erster Linie eine (möglichst früh ansetzende) Deutschförderung betreffen (Sitter 2016: 139).[44] Migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen werden dabei als sprachlich, natio-ethno-kulturell und bildungskulturell ‚Andere' hervorgebracht (ebd.: 301), wobei in diesem Zusammenhang ein nationalstaatliches und an einer deutschsprachigen Monolingualität orientiertes Verständnis von Schule festzustellen ist. Daher tritt die deutsche Sprache als die einzig bildungsrelevante Sprache in Erscheinung. Die anderen den Schüler*innen zur Verfügung stehenden Sprachen werden vor diesem Hintergrund ignoriert und abgewertet (Stošić 2017: 281-284). Auch Praktiken des Translanguaging, die insbesondere in migrationsgesellschaftlichen Kontexten üblich sind, erscheinen aus dieser Perspektive als defizitär und als Strategien, auf die die Sprecher*innen zurückgreifen müssen, weil ihnen bestimmte Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen fehlen. Sie werden negativ beurteilt und Sprecher*innen, die diese zeigen, wird eine ‚doppelte Halbsprachigkeit' (u.a. Steinmüller 1985) unterstellt.

[44] Auch wenn im sprachbezogenen Bildungsdiskurs häufig von Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Rede ist und mit dieser Bezeichnung zunächst natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen im Vordergrund stehen, ist eine Konzentration auf Sprache auffällig. Das liegt wohl auch in der Unschärfe des Begriffs ‚Kultur' begründet, der kaum präzise zu bestimmen ist und daher auf bestimmte Aspekte, im Bildungsdiskurs häufig auf Sprache bzw. Sprachprobleme verkürzt wird (Radtke 2012: 90f.).

Der Defizitperspektive sowie dem einseitigen Fokus auf die Förderung der Deutschkenntnisse der migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen soll in der rekonstruierten Subjektposition durch die Bezeichnung ‚defizitäre, migrationsbedingte DaZ-Lernende' Rechnung getragen werden. Zudem spiegelt sich in dieser Bezeichnung auch die Ambivalenz des Diskurses wider, der diese Subjektposition hervorbringt. Die Schüler*innen, denen Deutsch als Zweitsprache zugeschrieben wird und die daher als defizitär in Erscheinung treten, sollen an die monolinguale und (bildungs-)kulturelle Norm angepasst werden, um bildungserfolgreich sein zu können. Zugleich wird die Anpassung durch eine permanente Wiederholung negativer Zuschreibungen und der damit einhergehenden Othering-Prozesse verhindert. Mit dem Begriff ‚DaZ', der die zeitliche Reihenfolge des Spracherwerbs markiert, schwingt eine solche Paradoxie mit, da er ausgehend von seiner Definition eine sprachliche Anpassung ausschließt: Eine Zweitsprache, als eine Sprache, die man als zweites nach der Erst- bzw. Muttersprache erworben hat, kann der Definition folgend nicht zu einer Erst- bzw. Muttersprache werden.

Dieser negativ attribuierten Subjektposition ‚der defizitären, migrationsbedingten DaZ-Lernenden' steht ein positiv besetztes Modell-Subjekt ‚der deutschen Muttersprachler*innen' gegenüber, das aber selten als solches im Diskurs explizit thematisiert und benannt wird. Dieses wird − wie es Gogolin und Krüger-Potratz für die ‚Ausländerpädagogik' bereits festgestellt haben (Gogolin 2010; Krüger-Potratz 2005) − auch in gegenwärtigen Debatten in der Regel implizit durch die Auseinandersetzung mit der Gruppe der migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen hervorgebracht. ‚Deutsche Muttersprachler*innen' treten somit als das in Erscheinung, was sie nicht sind: Sie haben keinen Migrationshintergrund, sie sind nicht (sprachlich) defizitär und daher auch nicht integrations- und förderbedürftig. Sie werden auf diese Weise als Schüler*innen konstruiert, deren Zugehörigkeit zu deutschen Bildungsinstitutionen nicht durch pädagogische Maßnahmen erst hergestellt werden muss, da sie den institutionellen (sprachlichen) Erwartungen entsprechen. Dieses positiv besetzte Modell-Subjekt ‚der deutschen Muttersprachler*innen' gilt somit als (unausgesprochene) ‚Norm', an der die ‚defizitären migrationsbedingten DaZ-Lernenden' mittels kompensatorischer Fördermaßnahmen angepasst werden sollen.

Zu betonen ist, dass es mit der Diskussion um Bildungssprache bzw. um bildungssprachliche Praktiken Bemühungen gibt, im aktuellen Bildungsdiskurs einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Nicht die sprachlichen Defizite einer bestimmten Schüler*innengruppe, sondern die Defizite der Schule bei der Vermittlung der für den Schulerfolg notwendigen Sprachgebrauchsformen werden mit diesem Ansatz fokussiert. Trotz dieses Perspektivenwechsels wird auch in diesem Ansatz, besonders in empirischen Studien, vermehrt die Unterscheidung von zwei- bzw. mehrsprachigen Schüler*innen auf der einen Seite sowie einsprachigen Schüler*innen auf der anderen Seite vorgenommen, wo-

bei zwei- bzw. mehrsprachigen Schüler*innen in der Regel Defizite hinsichtlich bildungssprachlicher Fähigkeiten attestiert werden. Mit dieser wiederholten sprachbezogenen Differenzierung läuft auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungssprache Gefahr, die Differenzlinie ‚einsprachig − zwei-/mehrsprachig' und die damit einhergehenden Machtverhältnisse zu tradieren und zu aktualisieren sowie einen von der deutschen Bildungssprache abweichenden Sprachgebrauch zu stigmatisieren (Mecheril/Quehl 2015; Rolstad 2005). Zudem wird bei dieser Debatte auch die Differenzlinie ‚sozioökomisch schwach – sozioökonomisch stark' (re-)produziert. Nicht nur die bildungssprachlichen Fähigkeiten der mehrsprachigen Schüler*innen, sondern auch der Schüler*innen, denen bzw. deren Familien ein schwacher sozioökonomischer Status zugeschrieben wird, werden infrage gestellt (u.a. Heppt et al. 2014b; Quasthoff/Morek 2015). Da die beiden Differenzlinien häufig in einem Atemzug verwendet werden, kommt es auch hier zu einer Überschneidung der Differenzordnungen, die sich gegenseitig zu verstärken scheinen.

Die Differenzlinie ‚einsprachig − mehrsprachig' geht jedoch im Bildungskontext nicht per se mit einer positiven Bewertung der Einsprachigkeit bzw. der einsprachigen Sprecher*innen einher. Gerade in der schulischen Auseinandersetzung mit Fremdsprachen erfährt Mehrsprachigkeit auch eine positive Beurteilung (Fürstenau/Gomolla 2011: 13). Sie wird als Voraussetzung für das Leben in einer globalisierten (Arbeits-)Welt dargestellt, auf die die Schule ihre Schüler*innen vorzubereiten hat. Mehrsprachigkeit wird dabei nicht nur zur Bedingung dafür, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sein zu können, sondern sie wird auch mit − wie auch immer zu definierenden − ‚interkulturellen Kompetenzen' in Verbindung gebracht (GER 2009 [2001]; KMK 2011). Notwendigkeit für eine solche Mehrsprachigkeit ergibt sich somit insbesondere durch einen Blick ins (nationalstaatlich gedachte) Ausland und eine zukunftsorientierte Perspektive. Insgesamt beruht dieses Konzept von Mehrsprachigkeit auf nationalstaatlichen und monolingualen Vorstellungen. Sprachen werden als geschlossene und voneinander abgrenzbare Systeme gedacht, die verschiedenen als Nationalstaaten gedachten Ländern zugeordnet werden. Mehrsprachig sind Personen demnach dann, wenn sie als ‚mehrfach Monolinguale' bezeichnet werden können. Sie beherrschen nicht nur die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen auf einem hohen Niveau, sondern verwenden diese auch deutlich getrennt voneinander. Die monolinguale und nationalstaatliche Orientierung der Subjektposition der ‚mehrfach Monolingualen' verweist darauf, dass diese Subjektposition nicht einen Widerspruch zu der Subjektposition der ‚deutschen Muttersprachler*innen' bildet. Vielmehr stehen sie in einem komplementären Verhältnis zueinander und ergänzen sich: Die Subjektposition ‚deutsche Muttersprachler*innen' bildet die Basis, von der aus die Subjektposition als ‚mehrfach Monolinguale' eingenommen werden kann.

Insbesondere unter den Begriffen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (Gogolin 2004) oder des Translanguagings (García 2009b; García/Wei 2014)

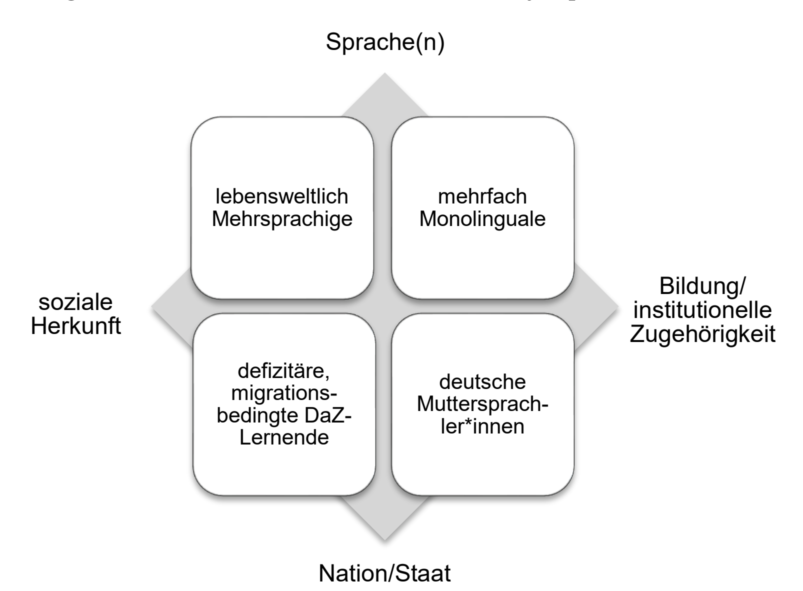
ist jedoch in der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung auch eine Neukonzeptualisierung von Sprache und Mehrsprachigkeit zu beobachten. Statt mehrsprachige Sprechweisen ausgehend von einer monolingualen Norm zu betrachten und zu beurteilen, wird nach der Bedeutung dieser ausgehend von dem Kontext und den konkreten Erfordernissen gefragt. Auf diese Weise werden anstelle von nationalstaatlichen Logiken im Sinne ‚eine Sprache, eine Nation' migrationsgesellschaftliche und mehrsprachige Kontexte in den Mittelpunkt gerückt. Damit geht zugleich auch ein geändertes Verständnis von Sprache einher. Statt Sprache als eine bereits gegebene und in sich geschlossene Einheit zu fokussieren, wird der Blick auf die tatsächliche Verwendung sprachlicher Praktiken, also auf das Sprechen gelegt. Als sprachlich kompetent erscheinen aus dieser Perspektive Sprecher*innen dann, wenn sie kontextspezifisch und situationsangemessen ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen, um in einer Kommunikation Sinn herzustellen (García 2009b). Mit einer solchen Definition von sprachlichen Fähigkeiten geht eine Abgrenzung sowohl zum Konzept der ‚doppelten Halbsprachigkeit' als auch des ‚mehrfachen Monolingualismus' einher. Auch ist eine Abkehr von einer Defizitperspektive auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen festzustellen. Diese Subjektposition wird unter der Bezeichnung der ‚lebensweltlich Mehrsprachigen' subsumiert, wobei zu betonen ist, dass diese Subjektposition (lediglich) in einigen Bereichen des wissenschaftlichen Spezialdiskurses eine Rolle zu spielen scheint.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im sprachbezogenen Bildungsdiskurs mehrere sowie auch mehrdeutige und widersprüchliche Subjektpositionen verhandelt werden. Zum einen weisen Subjektpositionen wie die der ‚defizitären, migrationsbedingten DaZ-Lernenden' eine immanente Ambivalenz auf; Zum anderen stehen einzelne Subjektpositionen in einem Widerspruch zueinander. So wird beispielsweise migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Subjektposition ‚der defizitären DaZ-Lernenden' negativ bewertet, in der Subjektposition ‚der lebensweltlich Mehrsprachigen' hingegen positiv. Im sprachbezogenen Bildungsdiskurs tritt mal die Subjektposition ‚der deutschsprachigen Muttersprachler*innen' mal die ‚der mehrfach Monolingualen' als erwünschtes Subjektmodell in Erscheinung, wobei nochmals zu betonen ist, dass sich diese beiden Subjektpositionen nicht gegenseitig ausschließen, sondern aufeinander aufbauen. Welche Hierarchisierung hinsichtlich der binären Differenzlinie ‚einsprachig − mehrsprachig' vorgenommen wird, ist somit davon abhängig, mit welchen weiteren Differenzordnungen sie verknüpft wird. Insbesondere drei Differenzkategorien und die damit zusammenhängenden Differenzlinien sind in diesem Zusammenhang relevant: Bildung/institutionelle Zugehörigkeit (Bildungsgewinner*innen − Bildungsverlierer*innen, ‚normale' Schüler*innen − zu integrierende Schüler*innen), Nation/Staat (national − global, nationalstaatlich − migrationsgesellschaftlich),

und soziale Herkunft (bildungsnah − bildungsfern, sozioökonomisch schwach − sozioökonomisch stark).

Abbildung 2 fasst die rekonstruierten sprachbezogenen Subjektpositionen mit den dazugehörigen Differenzordnungen zusammen:

Abbildung 2: Übersicht über die rekonstruierten Subjektpositionen



Quelle: eigene Abbildung

Welche dieser vielen und zum Teil auch widersprüchlichen Subjektpositionen von mehrsprachigen Jugendlichen tatsächlich angenommen bzw. überhaupt wahrgenommen werden, lässt sich ausgehend von einem diskursanalytischen Zugang nicht beantworten. Hierfür sind Selbstauskünfte der Jugendlichen notwendig, die Aufschluss darüber geben, welche sprachbezogenen Selbst-Positionierungen vorgenommen werden und in welchem Verhältnis diese mit den diskursiven Subjektpositionen stehen.

5 Das methodische Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung tatsächlicher Subjektivierungsweisen

Während im vierten Kapitel Subjektpositionen herausgearbeitet wurden, die im aktuellen sprachbezogenen Bildungsdiskurs (re-)produziert werden, stehen in den folgenden Kapiteln die individuellen Auseinandersetzungen der Jugendlichen mit diesen Subjektpositionen, also die tatsächlichen Subjektivierungsweisen im Vordergrund (vgl. Kapitel 3.3). Dabei ist die Frage zentral, wie Jugendliche, die im Bildungskontext als migrationsbedingt mehrsprachig gelten, auf die Subjektpositionen, mit denen sie im Bildungskontext adressiert werden, Bezug nehmen, um sich selbst als Sprecher*innen zu formen.

Um diese tatsächlichen Subjektivierungsweisen untersuchen zu können, sind ausgehend von der WDA und ISA (biographische) Selbstauskünfte der Jugendlichen Voraussetzung (Keller/Bosančić 2017). Dabei wird davon ausgegangen, dass Diskurse, da sie subjektivierend wirken und auf diese Weise „die Kontextbedingungen des Biographischen" (ebd.: 33) bestimmen, in biographischen Selbstthematisierungen sichtbar werden. Für die Selbstthematisierungen steht dem Subjekt diskursives Wissen zur Verfügung, auf das es durch die Verwendung eines spezifischen sprachlichen Materials und mithilfe bestimmter Erzählmuster zurückgreift (Keller/Bosančić 2017: 33f; Tuider 2007: Abs. 28). Mit diesem Rückgriff „rahmt, vereindeutigt, fokussiert, formt und identifiziert [die/der Autobiograph*in] Gefühle und Erlebnisse, […] Beobachtungen und […] Wissen" (Schäfer/Völter 2005: 168). Zugleich ist nochmals zu betonen, dass diesem Rückgriff auf diskursives Wissen und die diesem inhärenten Subjektpositionen subjektive Deutungs- und Interpretationsprozesse vorausgehen, die im hohen Maße von den bisherigen Erfahrungen sowie den unterschiedlich biographisch geprägten Relevanzen der einzelnen Subjekte abhängen (Keller 2012b: 102). Daher können diskursives Wissen und Subjektpositionen nicht nur übernommen, sondern auch umgedeutet, ignoriert oder unterlaufen werden.

5.1 Das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode

Wenn man tatsächliche Subjektivierungsweisen untersuchen möchte, dann greift Keller (2012a) zufolge

> „eine sozialwissenschaftliche Forschung zu kurz, die über die Auswertung statischer Regelmäßigkeiten oder standardisierter Fragebögen mit festgelegten Antwortvorgaben in Erfahrung bringen will, warum soziale Phänomene in spezifischer Weise in Erscheinung treten und wie sie von Handelnden hervorgebracht, gedeutet, gelebt werden" (Keller 2012a: 14).

Um dem in diesem Zitat anklingenden Prinzip der Offenheit bei der Erhebung der tatsächlichen Subjektivierungsweisen zu entsprechen, wurden in der vorliegenden Studie die Selbstauskünfte mittels problemzentrierter Interviews nach Witzel (1985, 2000) sowie Andreas Witzel und Herwig Reiter (2012) und damit mittels einer spezifischen Variante qualitativer Interviews erhoben. Auf der einen Seite bietet das problemzentrierte Interview auf der Grundlage einer erzählgenerierenden Eingangsfrage den Interviewten einen Freiraum, um ihre Deutungen und Handlungen nicht-direktiv darlegen und dabei selbständig Relevanzen setzen zu können (Witzel 2000: Abs. 3); Auf der anderen Seite ist das problemzentrierte Interview auch ein Interviewverfahren, bei dem Forscher*innen die Möglichkeiten haben, ihr bereits bestehendes Wissen beispielsweise in Form von (Nach-)Fragen und unter Einbezug eines Leitfadens interaktiv einbringen zu können (ebd.: Abs. 4). Dieser höhere Stellenwert des (Nach-)Fragens, die damit einhergehende dialogischere Gestaltung der Interviewsituation sowie die Akzeptanz nicht-narrativer Textgattungen unterscheidet das problemzentrierte Interview vom (biographisch-)narrativen Interview, wie es insbesondere im Anschluss an Schütze (1983) in der Biographieforschung zum Einsatz kommt (Mey 2000: 142-145) sowie in der Diskussion um die Verbindung von Biographie- und Diskursforschung (vgl. Kapitel 2.4) häufiger als Erhebungsmethode diskutiert und verwendet wird.

Das problemzentrierte Interview weist aber auch einige Überschneidungen mit dem biographisch-narrativen Interview auf. Bei beiden Verfahren steht eine erzählgenerierende Frage am Anfang, die eine frei entwickelte Erzählung evozieren soll (Witzel 2000: Abs. 13). Die Einstiegssequenz der vorliegenden Studie soll exemplarisch an einem Interviewausschnitt veranschaulicht werden. Hervorzuheben ist, dass bei den einzelnen Interviews hinsichtlich der Formulierungen geringfügige Abweichungen festgestellt werden können.

I ich hab dir ja gesagt (.) | dass ich (.) so bisschen untersuche (.) wie (.) jugendliche junge erwachsene (.) ähm mit sprache umgehen | und ähm (--) was ich jetzt schon so bisschen festgestellt habe | auch durch meine eigene lebensgeschichte | dass es sehr stark davon abhängt | wie ich mit sprache umgehe | wie so mein leben verlaufen [ist]

E [mmh] mmh

I und deshalb würd ich dich jetzt einfach sozusagen zu beginn bitten | dass du mir einfach was über dich so [erzählst]

E [mhh]

I wie ist dein leben so bisher verlaufen

Interview Ernesto[45], Z. 122-133; I = Interviewerin; E = Ernesto

Trotz einiger Unterschiede beinhalten alle Gesprächseröffnungen die gleichen drei Aspekte: Erstens wird am Anfang das Forschungsinteresse transparent gemacht und gleichzeitig Formulierungen, die auf bestimmte diskursive Subjektpositionen verweisen, wie beispielsweise ‚Deutsch als Zweitsprache' oder ‚Mehrsprachigkeit', vermieden. Das Offenlegen des Forschungsinteresses beabsichtigt auf diese Weise eine Zentrierung des Gesprächs auf das Thema ‚Sprache(n)', „ohne daß man bereits das Augenmerk auf einen bestimmten Aspekt der Problemstellung beschränkt" (Witzel 1985: 245). Zweitens wird in den Einstiegssequenzen ein Bezug zu meiner Lebensgeschichte als Interviewerin erkennbar. Dieser Bezug wurde nach einer ersten Pilotierungsphase aufgenommen. Den 13 in der Auswertung berücksichtigten Interviews gingen fünf Interviews mit Jugendlichen voraus, die der Erprobung der Einleitungsfrage sowie des Leitfadens dienten. Da bei jedem dieser fünf ‚Probeinterviews' meine (sprachbezogene) Lebensgeschichte von den befragten Jugendlichen thematisiert wurde, entschied ich mich dafür, diese offensiv in der Einstiegssequenz anzusprechen. Mit dem Verweis auf meine Biographie wurde der Versuch unternommen, einer symmetrischen Kommunikationssituation näher zu kommen, in der ich als Interviewerin in begrenztem Maße auch über mich selbst Auskunft gebe. Drittens weisen alle Einstiegssequenzen eine erzählgenerierende Frage auf, die einen biographischen Impuls beinhaltet, der sich nun auf die Lebensgeschichte der Befragten bezieht (Witzel/Reiter 2012: 71).

Auf die frei gestaltete Erzählung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die meistens durch diese erzählgenerierende Frage angeregt wurde, folgten in der Regel im Sinne des problemzentrierten Interviews die allgemeinen Sondierungen. Dabei griff ich als Interviewerin Aspekte auf, die in der Erzählsequenz von den Jugendlichen eingebracht wurden. Dieses immanente Nachfragen beispielsweise nach konkreten Situationen oder die Bitte um nähere Ausführungen hatten das Ziel, die Gesprächspartner*innen dazu zu bringen, auf bereits Angesprochenes detaillierter einzugehen. Die Kommunikationsstrategien, die in der allgemeinen Sondierung zum Einsatz kamen, entsprachen dem Prinzip der Offenheit sowie der Induktion (Witzel 2000: Abs. 14).

Neben der Einstiegsfrage und den allgemeinen Sondierungen kamen auch spezifische Sondierungen zum Einsatz, die eine verständnisgenerierende Funktion hatten. Diese spezifischen Sondierungen stellen ein Spezifikum des problemzentrierten Interviews dar und unterscheiden dieses vom narrativ-biographischen Interview, bei dem eine stärkere „Zurückhaltung des empirischen Interviewers" (Schütze 1984: 79) gefordert wird. Im problemzentrierten Interview werden die Aussagen der Befragten nicht nur wiedergegeben und mit

[45] Die Namen der Proband*innen wurden anonymisiert.

einer erneuten Erzählaufforderung kombiniert (Schütze 1983: 285), „sondern den Befragten wird − zurückgespiegelt und kommentiert − eine erste, vorläufige Interpretation angeboten“ (Mey 2000: 143). Witzel nennt drei Kommunikationsstrategien, auf die beim spezifischen Sondieren zurückgegriffen werden kann: Verständnisfragen, Konfrontationen, Zurückspiegeln (Witzel 1985: 248-250). Verständnisfragen „werden bei ausweichenden oder widersprüchlichen Antworten angewandt und brechen Alltagsselbstverständlichkeiten der Interviewten auf“ (Witzel 2000: Abs. 16). Bei Konfrontationen werden die Aussagen der Befragten in bilanzierender Form zusammengefasst. Die Befragten bekommen dadurch die Gelegenheit, diese erste Deutung des Interviewers*der Interviewerin zu bestätigen oder abzulehnen. Eine noch stärkere Form, die Befragten dazu zu bringen, sich mit den eigenen Aussagen auseinanderzusetzen, stellt die Konfrontation mit widersprüchlichen Aussagen dar. Die Konfrontation kam in den geführten Interviews jedoch nur selten zum Einsatz, weil sich die Interviewten bei dieser Kommunikationsstrategie leicht in eine Rechtfertigungsposition gedrängt sehen können, was sich wiederum negativ auf die Gesprächsatmosphäre auswirken kann (ebd.). Insgesamt ermöglichten die spezifischen Sondierungen eine künstliche Gesprächssituation zu vermeiden und eine interaktivere Interviewsituation zu etablieren, in der den Gesprächspartner*innen durch das zusammenfassende aber auch kommentierende Aufgreifen des Gesagten signalisiert wurde, dass ihre Äußerungen und Deutungen ernst genommen wurden. Zugleich erlaubten es die Gesprächsstrategien der spezifischen Sondierung meinen Interviewpartner*innen, sowohl die eigenen als auch die Vorannahmen der Interviewerin sowie die ersten (während des Interviews vorgenommenen) Deutungen infrage zu stellen. Damit war nicht nur die Überprüfung und Revision des eigenen Vorwissens möglich, sondern auch die Chance, neues zu entdecken, größer. Auf diese Weise konnte auch dem Prinzip der Abduktion Rechnung getragen werden (Witzel/Reiter 2012: 24-27 und 83f.)

Während sich die allgemeinen sowie spezifischen Sondierungen auf die Äußerungen der Befragten bezogen, stellten die im problemzentrierten Interview vorgesehenen Ad-hoc-Fragen eine Möglichkeit dar, Themenbereiche anzusprechen, die nicht vom Befragten selbst thematisiert wurden (Witzel 2000: Abs. 15). Sie folgen damit dem Prinzip der Deduktion. Die Bezeichnung ‚Ad-hoc-Fragen‘ ist − wie Günter Mey bemerkt − irreführend, weil an dieser Stelle auf einen vor dem Interview erstellten Leitfaden zurückgegriffen werden kann und wurde (Mey 2000: 141). Dabei beinhaltete der für diese Arbeit verwendete Leitfaden keine standardisierten Fragen, sondern es wurden im Sinne einer „Gedächtnisstütze und [eines] Orientierungsrahmens“ (Witzel 2000: Abs. 8) Themenbereiche in Form von Stichpunkten formuliert, auf die in den einzelnen Interviews in unterschiedlichem Maße eingegangen wurde. Abhängig von den Relevanzsetzungen der Befragten wurden die Themenbereiche in den einzelnen Interviews angesprochen. Ziel war es, eine „Leitfadenbürokratie“ (Hopf

2013 [2000]: 358) zu vermeiden, bei der die im Leitfaden enthaltenen Fragen lediglich nacheinander abgehakt werden. Auf die einzelnen Themenkomplexe wurde während der Interviews an einer jeweils geeigneten Stelle eingegangen (Witzel 1985: 250), in der Regel dann, wenn die Jugendlichen selbst die Themen streiften. Erst wenn die Erzählungen stockten, wurde auch auf die von den Jugendlichen nicht thematisierten Inhalte Bezug genommen.

Der Leitfaden umfasste die folgenden drei Themenkomplexe, die ausgehend von der Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur (vgl. Kapitel 2 und 4) entwickelt wurden:

Mit dem ersten Themenbereich wurde das Verhältnis von Sprache(n) und Bildung fokussiert. Hierbei galt das Interesse den Relevanzen, die die Jugendlichen den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen und Sprachpraktiken im Kontext Schule beimessen. Die Jugendlichen wurden in diesem Zusammenhang danach gefragt, „wie die Kommunikation im Unterricht aussieht", „wie die Gespräche in den Pausen aussehen" und/oder „wie so die Mitschüler*innen bzw. die Lehrer*innen sind". Auch konnten durch die Frage „Wenn du was an der Schule ändern könntest, was wäre das?" Änderungswünsche und Verbesserungsvorschläge von den Jugendlichen geäußert werden.

Um die spezifische Rolle der Schule bei der sprachbezogenen Selbstdeutung der Jugendlichen bestimmen zu können, wurde mit dem zweiten Themengebiet der Blick auf das Verhältnis vom schulischen und außerschulischen Umgang mit Sprache(n) gerichtet. Dafür wurde beispielsweise nach der Art und Weise gefragt, wie sich die Kommunikation mit Eltern und Geschwistern gestaltet. Damit sollte auch das Verhältnis der Sprache(n) untereinander stärker fokussiert werden.

Da nicht nur die Vergangenheit und die gegenwärtige Situation beim Umgang mit Sprache(n) bzw. bei der Wertigkeit, die Sprache(n) zugesprochen wird, von Bedeutung sind, sondern auch die Zukunftsorientierung, wurden mit dem letzten Themenkomplex die Zukunftspläne der Jugendlichen angesprochen und die Fragen gestellt: „Wie geht es bei dir nach der Schule weiter?".

5.2 Der Feldzugang und das Sample

Im Laufe eines Jahres wurden mit 13 Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 17 und 25 Jahren Interviews geführt. Alle Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen besuchten zum Zeitpunkt des Interviews eine berufliche (Ober-)Schule in Bayern. Mit dem Fokus auf Schüler*innen der beruflichen (Ober-)Schulen konnte eine gewisse Vergleichbarkeit gewährleistet werden, da sich alle Befragten in einem ähnlichen Bildungsabschnitt befanden: Sie besuchten die Sekundarstufe II (10. bis 13. Klasse) und befanden sich an einer Schnittstelle in ihrer Bildungsbiographie. Entweder waren sie vor kurzem auf

die berufliche (Ober-)Schule gewechselt oder sie standen kurz vor dem Übergang in die berufliche Bildung bzw. Hochschulbildung.

Zugleich war es mit dem Fokus auf berufliche (Ober-)Schulen möglich, sowohl Schüler*innen in den Blick zu nehmen, die formal als bildungserfolgreich angesehen werden können, als auch diejenigen, die formal als weniger bildungserfolgreich gelten. Diese Unterschiede erlaubten es bei der Auswertung der Frage nachzugehen, ob bzw. inwieweit der viel diskutierte Zusammenhang zwischen Sprache(n) und Bildungs(miss)erfolg auf die Selbst-Positionierungen der Jugendlichen Wirkung entfaltet. Hierbei muss jedoch angemerkt werden, dass zunächst nur Schüler*innen der beruflichen Oberschulen (FOS und BOS) interviewt wurden. Die Schüler*innen unterschieden sich hinsichtlich der Phase, in der sie sich befanden. Einige Gesprächspartner*innen besuchten zum Zeitpunkt des Interviews die Abschlussklasse und standen demnach kurz vor dem (Fach-)Abitur; Andere hatten gerade den Übergang an die berufliche Oberschule bewerkstelligt und waren Schüler*innen der sogenannten ‚Vorklasse', in der sie auf den Besuch der Regelklassen vorbereitet wurden und eine Probezeit zu bestehen hatten. Die erste Sichtung der Interviews ließ vermuten, dass bei dieser Zusammenstellung der Interviewpartner*innen eine ausreichende Kontrastierung hinsichtlich sprachbezogener Selbst-Positionierungen nicht gewährleistet zu sein schien. Aus diesem Grund wurde das Sample um Jugendliche ergänzt, die sich in sogenannten Berufsintegrationsklassen befanden (vgl. den untenstehenden Exkurs). Diese institutionellen Unterschiede ermöglichten es, den Wechselwirkungen zwischen institutionellen (Sprach-)Verhältnissen und den sprachbezogenen Selbst-Positionierungen nachgehen zu können.

Bei der Datenerhebung war ein wie auch immer definierter Migrationshintergrund oder mehrsprachiger Hintergrund zunächst kein Kriterium, auch wenn in der Fragestellung gerade diese Jugendlichen fokussiert werden, die im Bildungskontext auf solche Art und Weise adressiert werden. Diese Offenheit bei der Zusammenstellung des Samples sollte zum einen dazu dienen, bei der Erhebung die größtmögliche Kontrastivität zu gewährleisten; Zum anderen sollte verhindert werden, dass die Jugendlichen vorab durch mich als Forscherin eindeutig positioniert werden. Dennoch schrieben sich nahezu alle Interviewpartner*innen entweder selbst einen Migrationshintergrund und/oder einen mehrsprachigen Hintergrund zu oder ihnen wurde ein solcher durch Personen, über die der Kontakt hergestellt wurde, attestiert. Lediglich Philipp war in dieser Hinsicht eine Ausnahme. Ein Grund hierfür könnte an meinem Zugang zum Feld liegen. Die Interviewpartner*innen wurden über ein erweitertes persönliches und berufliches Netzwerk im Sinne eines Verweisungs- und Schneeballsystems gewonnen. Der Kontakt wurde dabei in der Regel über Lehrer*innen und Dozent*innen, in seltenen Fällen auch über Schüler*innen, hergestellt. Zum Forschungsprojekt wurde gesagt, dass der Umgang von Jugendlichen mit Sprache und Sprachen untersucht wird. Mein beruflicher

Hintergrund als wissenschaftliche Mitarbeiterin eines Lehrstuhls, deren Schwerpunkt auf der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache liegt, schien jedoch ausschlaggebend dafür gewesen zu sein, dass der Kontakt insbesondere zu Schüler*innen hergestellt wurde, die ‚traditionell' als Gegenstand dieser universitären Disziplin gelten können. Das Interview mit Philipp wurde hingegen nicht über eine dritte Person vermittelt, sondern kam zustande, als sich die Möglichkeit bot, mein Forschungsprojekt in einem Kooperationsseminar zwischen Universität und Schule, an dem auch Schüler*innen beteiligt waren, selbst vorzustellen.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die geführten Interviews:

Tabelle 2: Überblick über das gesamte Sample

Name[46]	Migration?[47]	Bildung	Sprachen[48]	Datum[49]
Sahar	In Afghanistan geboren, Migration in den Iran für 4 Jahre, dann Migration nach Afghanistan für 1 Jahr, danach Migration nach Deutschland	Berufliche Oberschule (12. Klasse)	Deutsch, Englisch, Persisch/Afghanisch, Spanisch, Arabisch	2017
Dana	In Deutschland geboren, Eltern aus Togo	Berufliche Oberschule (Vorklasse)	Kotokoli/Tem, Deutsch, Englisch	2017
Berna	In Deutschland geboren, Eltern aus der Türkei	Berufliche Oberschule (Vorklasse)	Englisch, Türkisch, Deutsch	2017
Soraya	In Deutschland geboren, Eltern aus Serbien/Bosnien	Berufliche Oberschule (Vorklasse)	Englisch, Spanisch, Deutsch, Serbisch/ Bosnisch	2017
Philipp	In Deutschland geboren, Eltern aus Deutschland	Berufliche Oberschule (Vorklasse)	Englisch, Deutsch, Französisch	2018

46 Die Namen der Proband*innen wurden anonymisiert.

47 Die Ländernamen wurden den Interviews entnommen und folgen damit den von den Jugendlichen vorgenommenen Bezeichnungen.

48 Die Benennung der Sprachen entspricht ebenfalls der von den Jugendlichen verwendeten Benennung. Wenn verschiedene Benennungen für ein und dieselbe Sprache im Interview zu finden sind, wurde das in der Tabelle mit einem Querstrich gekennzeichnet. Die Reihenfolge der Sprachen folgt dabei der Reihenfolge, wie sie im Interview von den Jugendlichen erwähnt wurden. Es werden alle Sprachen angeführt, von denen die Jugendlichen sagen, dass sie sich diese im Laufe ihres Lebens im schulischen und/oder außerschulischen Kontext angeeignet haben.

49 Die Reihenfolge der Interviewpartner*innen folgt der zeitlichen Reihenfolge, in der die Interviews geführt wurden. Sahar wurde als Erste, Vasilis als Letzter interviewt.

Pia	In Deutschland geboren, Mutter aus Kroatien, Vater aus Italien, Migration nach Italien für 4 Jahre, danach Migration nach Deutschland	Berufliche Oberschule (Vorklasse)	Italienisch, Deutsch, Kroatisch, Englisch	2018
Ernesto	In Deutschland geboren, Eltern aus Mexiko, Migration nach Mexiko für 1 Jahr, danach Migration nach Deutschland	Berufliche Oberschule (13. Klasse)	Deutsch, Spanisch, Englisch, Französisch	2018
Haydar	Im Irak geboren, Migration nach Deutschland	Berufsschule (Berufsintegrationsklasse)	Deutsch, Kurdisch, Arabisch	2018
Joseph	In Uganda geboren, Migration nach Deutschland	Berufsschule (Berufsintegrationsklasse)	Englisch, Luganda, Deutsch, Französisch	2018
Tjark	In Afghanistan geboren, Migration nach Deutschland	Berufsschule (Berufsintegrationsklasse)	Deutsch, Dari, Paschto	2018
Sanja	In Bosnien geboren, Migration nach Deutschland	Berufsschule (Berufsintegrationsklasse)	Bosnisch, Deutsch, Englisch	2018
Nesrin	In Afghanistan oder Iran geboren, aufgewachsen im Iran, Migration in die Türkei für 1 ½ Jahre, danach Migration nach Deutschland	Berufsschule (Berufsintegrationsklasse)	Deutsch, Englisch, Persisch/Iranisch, Dari, Türkisch;	2018
Vasilis	In Griechenland geboren, Migration nach Deutschland	Berufsschule (Berufsintegrationsklasse)	Griechisch, Deutsch, Englisch	2018

Quelle: eigene Darstellung

Wie aus der Tabelle hervorgeht, ist das Sample sehr heterogen. Die interviewten Schüler*innen unterscheiden sich im Hinblick auf die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen sowie den Kontext, in dem diese Sprachen angeeignet wurden. Sie zeigen darüber hinaus auch Unterschiede hinsichtlich der Dauer ihres Aufenthaltes, ihres Aufenthaltsstatus‘ sowie ihren Migrationserfahrungen. Auch in Bezug auf ihre Bildungsbiographie sind große Differenzen festzustellen. Es war eine bewusste Entscheidung, diese Differenzen nicht zu verringern, indem der Fokus beispielsweise auf einen bestimmten Migrationshintergrund gelegt oder eine bestimmte Gruppe von Sprecher*innen in den Blick genommen wurde. Der Anschein der Homogenität, der mit den Zuschreibungen wie beispielsweise ‚Migrationshintergrund‘ einhergeht (Hamburger

2010), sollte nicht reproduziert werden. Vielmehr war bei der Auswertung der Interviews die Frage leitend, ob und wie sich trotz dieser zahlreichen Differenzen Ähnlichkeiten hinsichtlich der sprachbezogenen Selbst-Positionierungen zeigen und worin diese begründet sein könnten.

Exkurs: Die Beruflichen Oberschulen und die Berufsintegrationsklasse

Wie bereits erwähnt unterschieden sich die 13 in dieser Studie befragten Jugendlichen unter anderem auch darin, an welcher beruflichen Schulform sie sich zum Zeitpunkt des Interviews befanden. Während sieben der Jugendlichen an beruflichen Oberschulen waren, besuchten sechs eine sogenannte Berufsintegrationsklasse. Diese beiden Schulformen und ihre sprachlichen Curricula sollen im Folgenden zur besseren Nachvollziehbarkeit der Auswertungsergebnisse knapp dargelegt werden.

Berufliche Oberschulen bieten den Jugendlichen auf dem zweiten Bildungsweg die Möglichkeit, die Hochschulreife zu erwerben. Die Fachoberschulen (FOS) richten sich an Schüler*innen, die über einen Mittleren Schulabschluss verfügen, die Berufliche Oberschulen (BOS) hingegen an Schüler*innen, die darüber hinaus auch eine erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können. Vor dem Besuch der 11. Klasse (FOS) bzw. der 12. Klasse (BOS) besteht für die Schüler*innen die Möglichkeit, einen Vorkurs (Teilzeit) oder eine Vorklasse (Vollzeit) zur Vorbereitung auf die FOS bzw. BOS zu besuchen (KM 2017c: § 4-6). Innerhalb von zwei bis drei Jahren, also nach dem Besuch der 12. oder 13. Klasse, können die Schüler*innen die fachgebundene Hochschulreife bzw. beim Nachweis einer zweiten Fremdsprache die allgemeine Hochschulreife erwerben. Dabei sind neben dem Englischen als erste Fremdsprache die folgenden fünf Sprachen als zweite Fremdsprache wählbar: Französisch, Latein, Italienisch, Russisch oder Spanisch (ebd.: Anlage 1).

Die Berufsintegrationsklassen richten sich an Schüler*innen „die keine oder nur geringe Deutschkenntnisse haben und in einem zweijährigen Vollzeitmodell auf eine anstehende Berufsausbildung oder weiterführende Schule vorbereitet werden“ (KM 2017a: 15). Als Adressat*innen dieser Beschulungsform werden in den offiziellen Dokumenten explizit „Asylbewerber und Flüchtlinge“ (ebd.) genannt. Neben einer hohen Anzahl an Deutschstunden erhalten die Schüler*innen Unterricht in vier bzw. fünf weiteren ‚Lernbereichen‘: Bildungssystem und Berufswelt, Mathematik, ethisches Handeln und Kommunikation, Sozialkunde, Alphabetisierung (ergänzender Lernbereich) (KM 2017b: 2). Neben dem Fokus auf den Deutschunterricht ist angesichts dieser Lernbereiche eine Schwerpunktsetzung auf eine – wie es im Lehrplan heißt – „Wertebildung und kulturelle Bildung“ (ebd.: 3) auffällig. Ein Fremdsprachenunterricht ist nicht vorgesehen, auch wenn es zur englischen Sprache im Lehrplan heißt:

„Bei der Umsetzung des Lehrplans im Unterricht sollen Kompetenzen in der englischen Sprache an geeigneten Stellen ausgebaut und gefördert werden. Kompetenzen in der weltweit anerkannten Verkehrssprache Englisch eröffnen Chancen für Alltag, Ausbildung sowie Beruf und bereiten damit auf ein Leben in einem globalisierten Kultur- und Wirtschaftsraum vor.“ (ebd.: 6)

Der englischen Sprache kommt somit sowohl in den beruflichen Oberschulen als auch in den Berufsintegrationsklassen eine herausragende Stellung zu. An den beruflichen Oberschulen ist sie die erste Fremdsprache und damit die Fremdsprache, in der alle Schüler*innen unterrichtet werden. Bei den Berufsintegrationsklassen wird sie im Vergleich zu anderen vom Deutschen abweichenden Sprachen besonders herausgestellt, da sie im Lehrplan neben dem Deutschen die einzig explizit genannte Sprache ist. Sie wird als „weltweit anerkannte Verkehrssprache“, also als eine globale lingua franca vorgestellt und erscheint als ein neutrales Medium für die Kommunikation zwischen Sprecher*innen unterschiedlicher Sprachen (Phillipson 2008: 250). Wie Phillipson (2003) am Beispiel der Europäischen Union argumentiert, geht mit einer solchen Dominanzstellung des Englischen die Gefahr einher, Mehrsprachigkeit nicht zu gewährleisten, sondern eher zu unterlaufen, da die Förderung des Englischen zulasten anderer Sprache(n) gehen kann. Dies scheint insbesondere auch auf die sprachlichen Verhältnisse in den Berufsintegrationsklassen zuzutreffen. Für die Schüler*innen in den Berufsintegrationsklassen, die primär durch mangelnde Deutschkenntnisse, einen Migrationshintergrund und einen unsicheren Aufenthaltsstatus definiert werden, tritt neben dem Englischen, dem aber auch nur einer marginale Stellung in der Stundentafel zukommt, das Deutsche als die hauptsächlich bildungsrelevante Sprache in Erscheinung. An den beruflichen Oberschulen werden für die Schüler*innen, die die Allgemeine Hochschulreife erwerben wollen, hingegen noch weitere Fremdsprachenkenntnisse als relevant erachtet.

5.3 Interviewsituation und Transkription

Die Interviews mit den Jugendlichen dauerten zwischen 30 und 90 Minuten und fanden vereinzelt auch in nicht institutionellen Settings, wie beispielsweise in einem Café statt. Die Mehrzahl der Jugendlichen wurde aber in der Schule oder in meinem Büro interviewt. Bereits aufgrund des Ortes waren die Interviews in der Regel in einem institutionellen Bildungssetting verortet. Wenn die Interviews in der Schule stattfanden, prägte zudem der für die Schule übliche 45-Minuten-Takt häufig die Dauer der Gespräche. Die institutionelle Rahmung der Interviews spiegelt sich zudem in den Rollen wider, die ich den Jugendlichen zuschrieb. So wurden alle Jugendlichen in den Interviews von mir auch als Schüler*innen adressiert. Darüber hinaus positionierte ich mich

in einigen wenigen Interviews als ehemalige Lehrerin oder als jemand, der aktuell künftige Lehrer*innen ausbildet. Aufgrund dieser Dominanz des Bildungskontextes in der Interviewsituation können die Auskünfte der Jugendlichen lediglich auf ihre sprachbezogenen Selbst-Positionierungen im schulischen Kontext interpretiert werden. Auch die Aussagen über die außerschulischen Sprachpraktiken sind ausgehend von der Positionierung der Jugendlichen als Schüler*innensubjekte zu betrachten.

Für die Auswertung lagen für alle Interviews Audioaufnahmen sowie vollständige Transkriptionen vor. Es handelt sich dabei um Minimaltranskripte, die dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2) folgen (Selting et al. 2009). Die Interviews wurden demnach wortgetreu transkribiert und enthalten die für medial mündliche Interaktionen üblichen „Wortabbrüche, Formulierungskorrekturen, Interjektionen, Schweigen, nicht-verbale Laute (wie Stöhnen, Räuspern, Lachen)“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 310). Es wurden keine sprachlichen Glättungen vorgenommen, auch wenn das zum Teil in der Migrationsforschung gemacht wird, um die Interviewpartner*innen vor inferiorisierenden Positionierungen aufgrund ihres Sprachgebrauchs zu schützen (Lutz 2007: 57; Yildiz 2016: 101). In Anlehnung an Tina Spies (2014) erfolgte die Entscheidung gegen solche sprachliche Glättungen. Spieß argumentiert in ihrer Subjektivierungsanalyse zu straffälligen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, dass gerade der spezifische Sprachgebrauch Aufschluss über Selbst-Positionierungen geben kann (ebd.: 160). Mehrsprachige Praktiken, wie beispielsweise die Verwendung des sogenannten ‚Kiezdeutsch‘ (Wiese 2012), werden daher nicht als Ausdruck sprachlicher Unsicherheiten, sondern als Selbsttechniken aufgefasst, mit denen Jugendliche sprachbezogene Positionierungen einnehmen können. Um dies bei der Auswertung berücksichtigen zu können, wurde somit der Wortlaut der Beiträge transkribiert.

5.4 Die Orientierung an der Grounded Theory bei der Auswertung der Interviews

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Rückgriff auf das Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996), wobei zu betonen ist, dass die Subjektivierungsanalyse nicht an eine explizite Auswertungsmethode gebunden ist. Während in einigen Subjektivierungsanalysen die Selbstauskünfte der Befragten beispielsweise mittels biographieanalytischer Verfahren ausgewertet werden (u.a. Rose 2012; Spies 2014), arbeiten andere bei der Auswertung ebenfalls mit der Grounded Theory (u.a. Bosančić 2014; Yildiz 2016).

Bevor auf die konkreten Auswertungsschritte eingegangen wird, soll diese Orientierung zunächst begründet werden, da die Verknüpfung der ISA mit ihrem diskurstheoretischen Hintergrund und der Grounded Theory in der For-

schung auch kritisch gesehen wird. So spricht Johannes Angermüller (2007) in diesem Zusammenhang von einem „‘das-Subjekt-ist-tot-es-lebe-das-Subjekt‘-Problem“ (ebd.: 101). Er wirft damit die Frage auf, inwieweit die auf der Diskurstheorie basierenden Ansätze, in denen die Vorstellung eines autonomen und handelnden Subjekts zurückgewiesen werden, mit der Handlungszentrierung der Grounded Theory vereinbar seien (ebd.). In der vorliegenden Arbeit wird der Argumentation Inga Truschkats (2013) folgend die Ansicht vertreten, dass diese Kritik nur dann berechtigt ist, wenn die Weiterentwicklungen, die in beiden Forschungsrichtungen stattgefunden haben, unberücksichtigt bleiben (ebd.: 74).

Wie in Kapitel 3.3 dargelegt liegt der Fokus der WDA, an der sich die ISA orientiert, auf Foucaults Subjektverständnis, wie es dieser in seinen späteren Arbeiten formuliert. Zudem wird dieses durch ein wissenssoziologisches Akteur*innenkonzept ergänzt. Dadurch wird die Handlungsfähigkeit von Subjekten nicht per se bestritten. Vielmehr wird herausgestellt, dass Subjekte innerhalbe machtvoller Ordnungen zum Handeln fähig sind. Gerade die ISA nimmt diese Sichtweise ernst, indem sie ausgehend von einer doppelten Empirie den Verschränkungen von Diskurs- und Subjektebene nachgeht. In der Grounded Theory gibt es hingegen Bestrebungen, die starke Handlungszentrierung, mit der in erster Linie die Handlungs- und Deutungsweisen von Akteur*innen fokussiert werden, mit diskurstheoretischen Ansätzen zu verbinden. An dieser Stelle kann auf die Situationsanalyse von Adele Clarke (2012) verwiesen werden, die mit ihren Situations-Maps und -analysen das Ziel verfolgt, auch „das Nichtmenschliche − einschließlich der Diskurse − in der Forschungssituation ernst [zu] nehmen“ (ebd.: 38). Somit fokussiert sie nicht nur die Mikro- und Meso-, sondern auch die Makroebene sowie die damit einhergehenden Wechselwirkungen (Truschkat 2013: 75f.).

Neben diesen theoretischen Annäherungen bezüglich des Verhältnisses von Individuum und Strukturen gibt es auch im Hinblick auf das methodische Vorgehen einige Überschneidungspunkte zwischen der Grounded Theory und der ISA. Von besonderer Relevanz für diese Arbeit sind die in beiden Ansätzen diskutierte Stellung des Forschenden sowie die Rolle des (wissenschaftlich-theoretischen) Vorwissens im Forschungsprozess.

Möchte man dem Stellenwert dieser beiden Aspekte in der Grounded Theory nachgehen, so ist zunächst unerlässlich, auf die verschiedenen Varianten innerhalb der Grounded Theory zu verweisen. Jörg Strübing (2014) stellt heraus, dass seit dem Ende der 1970er Jahre mindestens von zwei Varianten der Grounded Theory ausgegangen werden muss: eine an Barney Glaser orientierte und eine von Anselm Strauss geprägte Variante (ebd.: 4; siehe hierzu auch Charmaz 2011: 82f.).[50] Glaser wird von Strübing eher „einer *tabula rasa*-Position rein induktiver Erkenntnis“ (Strübing 2014: 68; Hervorh. i.O.)

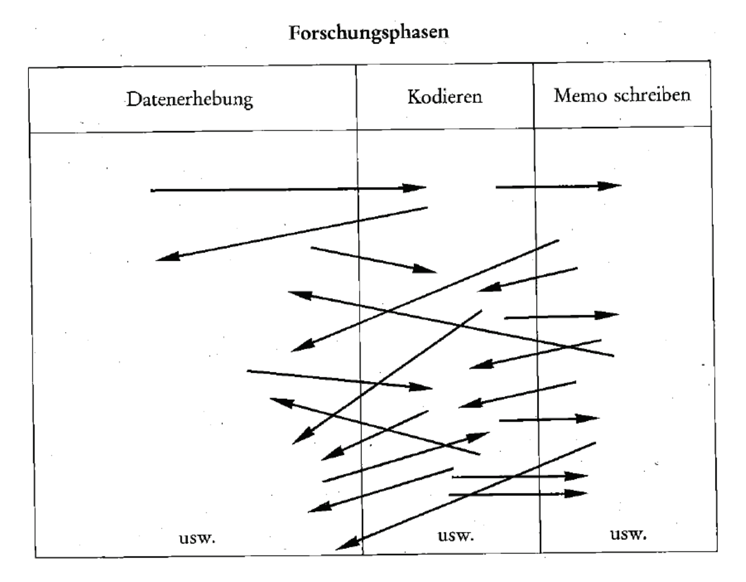
[50] Eine ausführliche Abgrenzung der beiden Varianten der Grounded Theory findet sich bei Strübing (2014: 65-78) und Kelle (2005).

zugeordnet. Ausgehend von der Annahme einer externen, bestehenden Wirklichkeit, wie sie im Positivismus gedacht wird, werden die Forschenden bei Glaser als unvoreingenommene Beobachter*innen angesehen, die ihre Erkenntnisse aus dem ständigen Vergleich ihrer empirisch gewonnen Daten induktiv generieren. Dem theoretischen Vorwissen wird keine bzw. nur eine sehr untergeordnete Rolle in diesem Prozess zugebilligt (ebd.: 68-71).

Strauss‘ Version der Grounded Theory liegt hingegen der Pragmatismus der Chicagoer Schule zugrunde, die „von multiplen Wirklichkeiten − und von multiplen Perspektiven auf diese Wirklichkeiten − aus[geht]“ (Charmaz 2011: 192). Dieses Verständnis von Wirklichkeit spiegelt sich auch in der Sichtweise auf die Daten wider. Daten sind bei Strauss nicht einfach gegeben, sondern können nur in Abhängigkeit zu denen betrachtet werden, die sie produzieren. Aufgrund dieser Situiertheit der Forschenden unterstreichen Strauss und Corbin (1996) unter der Bezeichnung ‚theoretische Sensibilität‘ die Notwendigkeit, als Forschende*r die eigenen theoretisch-wissenschaftlichen Kenntnisse, aber auch die beruflichen und persönlichen Erfahrungen sowie das im Laufe des Forschungsprozess gewonnene Wissen zu reflektieren sowie zu nutzen (ebd.: 25-27, 33-35). Damit ist nicht gemeint, das Wissen im Sinne eines deduktiven Vorgehens auf das Datenmaterial zu übertragen. Stattdessen sollen die Wissensbestände und Erfahrungen als sensibilisierende Konzepte dienen, die zu Beginn des Analyseprozesses eine gewisse Orientierungsfunktion innehaben und im Laufe der Iteration der Datenerhebung und -analyse anhand der vorliegenden Daten kritisch hinterfragt und weiterentwickelt werden müssen (Truschkat 2013: 77f.). Damit ist zugleich eine zentrale Prämisse hinsichtlich der Gestaltung des Forschungsprozesses angesprochen: Der Forschungsprozess ist in der Grounded Theory nach Strauss ein iterativer Prozess, in dem die Datenerhebung, die Datenanalyse und die Theoriebildung nicht als aufeinanderfolgende Phasen betrachtet werden, sondern gleichzeitig in einer permanenten Hin- und Her-Bewegung stattfinden (Strauss 1994: 44-48). Strauss visualisiert dies in Abbildung 3 eindrücklich.

Gerade Strauss‘ bzw. Strauss‘ und Corbins Variante der Grounded Theory und insbesondere die in dieser Variante prominente Vorstellung vom Forschungsprozess als einem Prozess permanenter Iteration ist mit der ISA vereinbar. In der ISA wird dabei das Pendeln zwischen Diskurs- und Subjektebene betont (Bosančić 2019: 60). Mit dieser Pendelbewegung zwischen der Diskurs- und der Subjektebene geht auch die Hin- und Her-Bewegung zwischen der Auseinandersetzung mit (diskursanalytischen) Forschungsarbeiten, der Datenerhebung und -auswertung sowie der Rekonstruktion von Subjektpositionen und Subjektivierungsweisen einher. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es zwischen der ISA und der Grounded Theory, wie sie in Anlehnung an Strauss sowie Strauss und Corbin gedacht und weiterentwickelt wird, mehrere nicht nur theoretische, sondern auch methodische Überschneidungen gibt, die eine Verbindung der beiden Forschungsansätze legitim erscheinen lassen.

Abbildung 3: Iterativer Prozess der Datenerhebung, -auswertung und Theoriebildung in der Grounded Theory

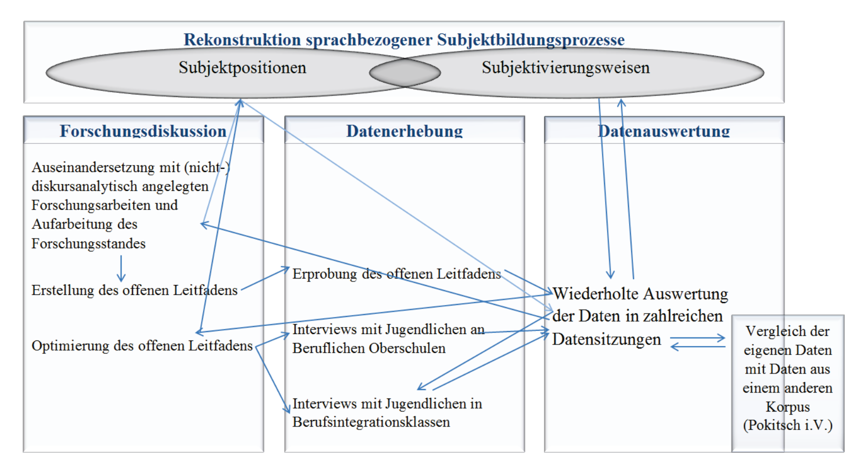


Quelle: ebd.: 46

Forschungsprozess und Auswertungsschritte

Die Orientierung an der Grounded Theory in der vorliegenden Subjektivierungsanalyse lässt sich zum einen in der Gestaltung des Forschungsprozesses im Sinne eines iterativ-zyklischen Prozesses und zum anderen in der Anlehnung an das Kodierverfahren der Grounded Theory bei der Auswertung der Interviews feststellen. In den vorangegangenen Ausführungen zum Forschungsprozess wurde an einigen Stellen das iterativ-zyklische Vorgehen dieser Studie bereits angedeutet. Dieses soll in Anlehnung an Strauss‘ Grafik in einer eigenen Darstellung zusammenfassend visualisiert werden.

Abbildung 4: Darstellung des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit



Quelle: eigene Abbildung

Wie in der Grafik zu erkennen ist, initiierte die Datenauswertung neue Prozesse der Auseinandersetzung mit der Forschungslage sowie der Datenerhebung. Die Auswertung der Interviews fand in verschiedenen Interpretationsgruppen statt und im Sinne der Grounded Theory kam in diesem Zusammenhang dem Vergleich der Daten eine zentrale Rolle zu. Dabei wurden nicht nur die einzelnen Interviews der vorliegenden Studie untereinander verglichen, sondern es fand auch immer wieder ein Vergleich mit Daten aus einem anderen Dissertationsprojekt[51] statt, mit dem die vorliegende Studie sowohl inhaltlich als auch methodologisch Überschneidungen aufweist. Dieser über die eigenen Daten hinausgehende Vergleich schärfte den Blick für die Spezifika der einzelnen Phänomene in den eigenen Interviews.

Die Auswertung der Daten wurde sowohl in Anlehnung an die ISA und WDA als auch an die Grounded Theory als interpretative Tätigkeit verstanden, bei der die Schlussfolgerungen, die ausgehend von den Daten gezogen wurden, nicht als den Daten inhärent, sondern immer als Konstruktionen und Rekonstruktionen gedacht wurden (Keller 2011b: 273; Strauss/Corbin 1996: 40). In diesem interpretativen Prozess hatten neben Erkenntnisschritten der Induktion

51 In ihrem Dissertationsprojekt „Wer spricht? Sprachbezogene Subjektpositionen und ihre Wirkungsmacht auf Subjektivierungsweisen von Schüler*innen“ (Universität Wien, Betreuerin: Prof. Dr. İnci Dirim) fokussiert Doris Pokitsch ebenfalls sprachbezogene Subjektivierungsweisen von Jugendlichen, die im Bildungskontext als zwei-, mehrsprachig oder als DaZ-Schüler*innen gelten. Es bestehen jedoch Unterschiede sowohl hinsichtlich des Samples (Schüler*innen der Sekundarstufe I in Österreich) als auch hinsichtlich der Erhebungsmethode (Gruppendiskussionen mit Realgruppen).

und Deduktion auch die der Abduktion einen Platz. Abduktive Schlüsse wurden dabei in Anlehnung an Jo Reichertz (2013) verstanden als

> „blitzartige Einsicht[en], die sich angesichts eines Problems und aufgrund der Kenntnis der Fakten erst nach einem Prozess einstell[en] und die nur wenig von logischen Regeln behindert [werden]“ (ebd.: 14).

Dieses Verständnis des Analyseprozesses als Interpretationsprozess verweist darauf, dass die Ergebnisse nicht dem Gütekriterium der Objektivität entsprechen können. Vielmehr handelt es sich dabei „immer auch um ein subjektiv geprägtes Produkt“ (Strübing 2014: 12). Gerade aus diesem Grund ist es von zentraler Bedeutung, die konkreten Interpretationsschritte offenzulegen, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleisten zu können. Die Auswertung der Interviews folgte in dieser Studie dem im Kodierverfahren der Grounded Theory vorgesehenen Dreischritt des offenen, axialen und selektiven Kodierens (Strauss 1994; Strauss/Corbin 1996). In einem ersten Schritt wurde mit dem offenen Kodieren das Ziel verfolgt, die Daten aufzubrechen. Dafür wurden die einzelnen transkribierten Interviews unter Einsatz der MAXQDA-Software nahezu vollständig kodiert, wobei Sätze oder ganze Sequenzen mit einem möglichst abstrahierenden Namen oder vereinzelt mit einem In vivo-Code versehen wurden. So konnten erste Kategorien gebildet werden. Eine wichtige Rolle beim Prozess des offenen Kodierens spielte die Analyse einzelner Textstellen mithilfe der ‚line-by-line‘-Technik (Strauss/Corbin 1996: 61-63). Bei diesen häufig in Forschungsgruppen vorgenommenen Feinanalysen stand die „Erzeugung analytischer Vielfalt“ (Strübing 2014: 21) im Vordergrund. Die Ergebnisse veränderten in der Regel nicht nur bereits vorgenommene Kategorien, sie erlaubten es auch, die Kategorien stärker auszudifferenzieren, d.h. Subkategorien für die einzelnen Kategorien zu bilden (Strauss/Corbin 1996: 50-53). Für diesen in der Grounded Theory als Dimensionalisieren bezeichneten Vorgang war der permanente Vergleich der Daten unabdingbar.

Ein noch größerer Wert kam dem Vergleich der Daten in einem zweiten Schritt beim sogenannten axialen Kodieren zu. Die Übergänge zwischen dem offenen und dem axialen Kodieren waren dabei fließend. Beim axialen Kodieren stand im Sinne der Grounded Theory die Absicht im Vordergrund, die Beziehungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien zu ermitteln und damit die Daten, nachdem sie beim offenen Kodieren aufgebrochen wurden, wieder auf eine, nun jedoch veränderte Art und Weise zusammenzusetzen (ebd.: 76). Unter Bezugnahme auf das von Strauss und Corbin vorgeschlagene paradigmatische Modell (ebd.: 78-85) und mittels der Technik des Fragenstellens (ebd.: 57-61) wurden systematische Vergleiche zwischen den Daten vorgenommen.

Um die Zusammenhänge zwischen einzelnen Subkategorie zu analysieren, plädieren Strauss und Corbin dafür, folgende Aspekte in den Blick zu nehmen: a) ursächliche Bedingungen, b) Phänomene, c) Kontext, d) intervenierende

Bedingungen, e) Handlungs- und interaktionale Strategien, f) Konsequenzen (ebd.: 78). Am Beispiel des Phänomens ‚Sprachmischungen'[52] soll der Umgang mit diesem paradigmatischen Modell in dieser Studie veranschaulicht werden. In vielen Interviews konnte das Phänomen (b) der ‚Sprachmischungen' identifiziert werden: Zum einen wurde das ‚Mischen von Sprachen' explizit von den Jugendlichen thematisiert, zum anderen waren in den Interviews mehrsprachige Praktiken feststellbar. Um die relationalen Eigenschaften dieses Phänomens näher bestimmen zu können, wurden folgende Fragen an das Material gestellt:

a) Ursächliche Bedingungen: Welche Gründe führen die Befragten für das ‚Mischen von Sprachen' bzw. für mehrsprachige Praktiken an? bzw. Welche ursächlichen Bedingungen haben dazu beigetragen, dass die Interviewpartner*innen während des Interviews diese praktizieren?
c) Kontext: In welchen Kontexten werden ‚Sprachmischungen' in die Selbstauskünfte bzw. in die Interviews eingebettet?
e) Handlungs- und interaktionale Strategien: Erzählen die Interviewpartner*innen, wie sie Sprachmischungen oder mehrsprachige Praktiken ausführen und/oder zu welchem Zweck sie diese vornehmen? bzw. Wie und zu welchem Zweck praktizieren die Interviewpartner*innen diese im Interview?
f) Konsequenzen: Von welchen Ergebnissen oder Konsequenzen der ‚Sprachmischungen' bzw. der mehrsprachigen Praktiken berichten die Befragten und wie bewerten sie diese selbst? bzw. Wie habe ich als Forscherin auf diese im Interview reagiert?

Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Studie war die Frage nach den intervenierenden Bedingungen (d). Intervenierende Bedingungen werden von Strauss und Corbin als „die breiten und allgemeinen Bedingungen, die auf Handlungs- und interaktionale Strategien (e) einwirken" (ebd.: 82) definiert. Zu solchen Bedingungen können auch Diskurse gezählt werden, da diese Wirkung auf Handlungs- und Deutungsweisen von Individuen entfalten (können). Daher wurde in diesem Zusammenhang die Frage gestellt, ob es in den Auskünften über ‚Sprachmischungen' bzw. mehrsprachige Praktiken Bezüge zu diskursivem Wissen gibt. So war es von Interesse, ob die Jugendlichen in den Selbstauskünften beispielsweise eher Bezug zum ‚Translanguaging'-Konzept oder ‚der doppelten Halbsprachigkeit' nahmen. Um solche Bezüge zu rekonstruieren, wurde nicht lediglich auf der Wortebene nach diskursiv bestimmten

[52] Da in den Interviews wiederholt die Rede vom ‚Mischen der Sprachen' war, wurde davon ausgehend der Begriff ‚Sprachmischungen' anstelle der in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung geläufigeren und zum Teil auch präziseren Begriffe wie beispielsweise ‚Code-Mixing', ‚Code-Switching' oder ‚Translanguaging' (vgl. Kapitel 4.2.3) gewählt.

Begrifflichkeiten oder Redewendungen Ausschau gehalten. Vielmehr wurde ausgehend von einer pragmatischen Perspektive auf den Sprachgebrauch auch folgenden von Lisa Pfahl und Boris Traue (2013) formulierten Fragen nachgegangen:

„Bezieht sich die autobiographische Rede [über ‚Sprachmischungen'; Anm. d. Autorin] auf Problematisierungen und Zuschreibungen des Diskurses? Werden die Begriffe und Gattungen des Diskurses dazu aufgegriffen? Werden in der autobiographischen Rede Bewährungsprobleme entfaltet, die in diskursiven Wahrheitsspielen angelegt sind? Sind die Handelnden in die Lage versetzt, als Sprecher an den diskursiven Praktiken teilzunehmen, und sind sie in der Lage, das diskursgenerierte Wissen zu interpretieren und für eigene Zwecke anzuwenden?" (ebd.: 430)

Dieses In-Bezug-Setzen von diskursivem Wissen und autobiographischen Auskünften macht darauf aufmerksam, dass das axiale Kodieren ebenfalls eine „Hin- und Herpendeln zwischen induktivem und deduktivem Denken" (Strauss/Corbin 1996: 89) darstellt. Betont werden muss in diesem Zusammenhang, dass das In-Bezug-Setzen von Diskursen und Selbstauskünften permanent kritisch hinterfragt wurde, um nicht alle Handlungs- und Deutungsweisen der Interviewpartner*innen voreilig auf Diskurse zu beziehen (Bosančić 2019: 60). Daher wurde immer auch die Frage gestellt, welche nicht-diskursiven Bedingungen, wie beispielsweise die individuelle Biographie, das Alter oder die Interviewsituation, sich auf (die Thematisierung von) ‚Sprachmischungen' auswirkten.

In einem letzten und dritten Schritt erfolgte das selektive Kodieren. Beim selektiven Kodieren wurde im Sinne der Grounded Theory ein ähnliches Vorgehen wie beim axialen Kodieren vorgenommen, jedoch wurde ein höher Abstraktionsgrad angestrebt (Strauss/Corbin 1996: 95). Nicht mehr die Verknüpfung der einzelnen Kategorien mit ihren Subkategorien wurde fokussiert, sondern die Verbindung verschiedener Kategorien miteinander und um eine Kernkategorie. Ziel war es, einen ‚roten Faden' festzulegen und diesen nachvollziehbar zu machen. Strauss und Corbin betonen diesbezüglich, dass es sich „nicht um eine Fall-Geschichte, sondern um die Zusammenfassung vieler Einzelgeschichten" handelt (ebd.: 97). Von dieser Vorgabe wurde beim selektiven Kodieren abgewichen, wie auch die Ergebnisdarstellung zeigt: So werden im folgenden Kapitel zunächst ‚Einzelgeschichten' in Form dreier exemplarischer Einzelfälle präsentiert, die in den Daten dieser Untersuchung bezüglich ihrer sprachbezogenen Selbst-Positionierung maximale Kontraste bilden. Die Konzentration auf Fälle bei der Falldarstellung erlaubt es zunächst, den Umgang der Jugendlichen mit sprachbezogenen Fremd-Identifizierungen im Bildungskontext in seiner Komplexität und unter Berücksichtigung subjektiver Gegebenheiten darstellen zu können. Damit soll auch der an der Grounded Theory geübten Kritik einer zu starken Vereinfachung entgegengewirkt werden (Clarke 2012: 58).

Hervorzuheben ist, dass die Präsentation der Ergebnisse in Form von Fällen nicht per se in einem Widerspruch zur Ergebnisdarstellung im Sinne der Grounded Theory steht. Strauss lehnt Fallbeschreibungen und -rekonstruktionen nicht grundsätzlich ab. Er erhebt jedoch die Forderung, dass über die Darstellung der einzelnen Fälle hinaus allgemeine Schlussfolgerungen zum untersuchten Phänomen erfolgen müssen (Strauss 1994: 280). Daher wird im Anschluss an die Fallrekonstruktionen nicht nur ein fallübergreifender Vergleich angestrebt, sondern es wird auch ein analytischer Vergleich der sprachbezogenen Subjektivierungsweisen mit den im vierten Kapitel herausgearbeiteten diskursiven Subjektpositionen vorgenommen (vgl. Kapitel 7).

5.5 Subjektivierungsanalyse als Triangulationsstudie

Da bei der hier angestrebten empirischen Subjektivierungsanalyse sowohl die den Diskursen inhärenten Subjektpositionen und damit die Diskursproduktion (vgl. Kapitel 4) als auch mit der Interviewstudie die tatsächlichen Subjektivierungsweisen und damit die sozialen Praktiken der Subjekte in den Blick genommen und miteinander in Bezug gesetzt werden, wird die Frage nach der Triangulation relevant. Die Notwendigkeit der Triangulation ergibt sich hierbei daraus, dass unterschiedliche methodische und theoretische Zugänge miteinander verknüpft werden (Flick 2011: 12), wobei Triangulation in dieser Studie nicht als „Strategie der Validierung“ (Flick 2013 [2000]: 310) zum Einsatz kommt, sondern darauf abzielt, zusätzliche Erkenntnisse zu generieren.

Auf den ersten Blick scheinen (biographische) Interviewforschung und Diskursforschung unterschiedlichen Polen der qualitativen Forschung zuordenbar zu sein. Der Systematisierung der qualitativen Sozialforschung nach Lüders und Reichertz (1986: 92ff.) folgend steht bei der (biographischen) Interviewforschung der „Nachvollzug subjektiv gemeinten Sinns“, während in der Diskursforschung „die Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstrukturen“ im Vordergrund steht. Wie bereits in Kapitel 2.5 angesprochen, gibt es aber seit einigen Jahren Bemühungen, Biographie- und Diskursforschung miteinander zu verknüpfen. Bezugnehmend auf diese Arbeiten soll im Folgenden die Kombination der verschiedenen methodischen Zugänge mit ihrer unterschiedlichen Methodologie gerechtfertigt und damit einem wichtigen Aspekt der Güte einer Triangulationsstudie Rechnung getragen werden:

> „Schließlich stellt sich die Frage, was eigentlich die Qualität einer Triangulationsstudie selbst ausmacht, bzw. wie sie sich bewerten lässt. Dabei ist einerseits zu fragen, ob und inwieweit bei der Kombination verschiedener Methoden deren jeweiligem theoretischen bzw. methodologischen Hintergrund Rechnung getragen wurde.“ (Flick 2011: 110)

In Teilen der Biographieforschung hat sich die Vorstellung durchgesetzt, dass Diskurse Einfluss auf die biographischen Erlebnisse sowie die Erzählungen über diese haben. In diesem Sinne betont unter anderem Rosenthal (2005: 51), dass „gesellschaftliche, institutionelle und familiale Regeln bzw. die Regeln unterschiedlicher Diskurse […] vor[geben], was, wie, wann und in welchen Kontexten thematisiert werden darf und was nicht“. Daher wird die Forderung erhoben, die durch Diskurse er- bzw. verunmöglichten Sagbarkeitsräume zu analysieren, die nicht nur auf die gegenwärtige Interviewsituation einwirken, sondern auch die erlebte Lebensgeschichte in der Vergangenheit sowie vorherige Erzählungen der erlebten Lebensgeschichte beeinflussten (Rosenthal 2005: 51; vgl. hierzu auch Spies 2009: Abs. 2f.).

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse, die den theoretischen Hintergrund für die in dieser Arbeit durchgeführte ISA bildet, ist insbesondere aufgrund ihres aktiven und selbstreflexiven Akteur*innenkonzepts (vgl. Kapitel 3.3) anschlussfähig an eine Biographieforschung, wie sie zuvor beschrieben wurde. Die von Keller eingeführte Unterscheidung von diskursiven Subjektpositionen und den tatsächlichen Subjektivierungsweisen macht auf Grenzen der Diskursanalyse aufmerksam, mithilfe derer Subjektpositionen, aber nicht tatsächliche Subjektivierungsweisen rekonstruierbar sind. Keller und Bosančić (2017: 32-35) plädieren daher für die Verknüpfung mit anderen Zugängen der Sozialforschung, wie etwa der Biographieforschung. Die an diese Vorarbeiten anknüpfende empirische Subjektivierungsforschung unterscheidet sich jedoch dahingehend von einer Biographieforschung, die Diskurse mitberücksichtigt, als dass sie die Annahme vertritt,

> „dass die Zusammenhänge zwischen Diskursen und Biographien nicht dadurch hinreichend aufgezeigt werden können, dass bestimmte Begriffe und Erzählungen in biographischen Narrationen Diskursen zugeordnet werden“ (Bosančić/Pfahl/Traue 2019: 139).

Stattdessen wird eine doppelte Empirie eingefordert (vgl. Kapitel 2.5), an der sich die vorliegende Arbeit orientiert, um den Interdependenzen zwischen sprachbezogenen, diskursiven Identitätsangeboten und den sprachbezogenen Selbst-Positionierungen von Jugendlichen im Bildungskontext nachzugehen.

Gerade die doppelte Empirie ermöglicht es auch, die für Triangulationsstudien geforderte Gleichwertigkeit der verschiedenen theoretischen und methodischen Zugänge (Flick 2011: 110) zu berücksichtigen. Dafür wurde nicht − wie es in einigen Studien der Fall ist − eine analytische Trennung angestrebt. Im Sinne des iterativen-zyklischen Forschungsprozesses, wie er sowohl für die Grounded Theory als auch für die Interpretative Subjektivierungsanalyse charakteristisch ist, kam es zu einem permanenten Vergleich der vorläufigen Ergebnisse der Rekonstruktion der diskursiven Subjektpositionen mit den vorläufigen Ergebnissen der Rekonstruktion der Selbst-Positionierungen der Jugendlichen. Wie Truschkat (2017) betont, „handelt es sich [dabei] nicht um einen bloßen Abgleich, sondern um einen eigenständigen Prozess des Modellierens und der Generierung neuer Kodierungen“ (ebd.: 293). Somit wurde der

dreistufige Prozess des offenen, axialen und selektiven Kodierens wiederholt durchgeführt, wobei dem axialen Kodieren und der Technik des Fragestellens bei der In-Bezug-Setzung von sprachbezogenen Subjektpositionen und den tatsächlichen Subjektivierungsweisen der Jugendlichen eine entscheidende Rolle zukam (vgl. Kapitel 5.4).

Der Mehrwert der auf diese Weise erfolgten Rekonstruktion von fallübergreifenden Selbst-Positionierungen, ergibt sich in zweifacher Hinsicht. Zum einen kann dem Vorwurf einer mangelnden „theoretischen Verallgemeinbarkeit der am Einzelfall gewonnenen Erkenntnisse" (Rosenthal 2005: 46) entgegenwirkt werden, mit dem sich die Biographieforschung noch immer konfrontiert sieht. Die beiden in Kapitel 7 präsentierten, sprachbezogenen Selbst-Positionierungen werden dabei als theoretische Verallgemeinerungen verstanden (ebd.: 50), von denen aus auf gleichartige Selbst-Positionierungen geschlossen werden kann. Zum anderen kann zugleich die Verschränkung von Diskurs- und Interviewforschung der Wirkmacht von sprachbezogenen Bildungsdiskursen auf die Selbstthematisierungen von Jugendlichen aufzeigen und damit komplexere Einsichten in die Bedeutung diskursiven Wissens in Bildungskontexten ermöglichen, als es mit einer ausschließlichen Orientierung an der Biographieforschung möglich gewesen wäre. Somit kann von einem zusätzlichen Erkenntnisgewinn durch die Triangulation ausgegangen werden, der ohne eine Verknüpfung der methodischen Ansätze nicht gegeben wäre (Flick 2011: 110).

5.6 Die Selbstreflexion als Forscherin

Mit der Orientierung an der Grounded Theory bei der Auswertung der Interviews, aber auch mit der Entscheidung, die Jugendlichen mittels des problemzentrierten Interviews zu befragen, ging eine spezifische Sichtweise auf die Interview- und Auswertungssituation sowie meine Rolle als Forscherin in diesen Prozessen einher.

Die geführten Interviews wurden nicht lediglich als eine Möglichkeit zur Datenerhebung angesehen, sondern als „a real event in the real world" (Baker 1983: 508) aufgefasst. Die Interviewsituation wurde demnach als eine ‚echte' Interaktion zwischen zwei Subjekten verstanden, in der die Interviewten in der Interaktion mit mir als Forscherin ihre Selbst-Positionierung rekonstruierten (Mey 2000: 146f.). In dieser Interaktion trat ich „dem Erzähler nicht als beliebige und gesichtslose Instanz, sondern als Mitmensch gegenüber, der markante und für den Erzähler relevante Züge trägt" (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 84). Daher ist davon auszugehen, dass die Wahrnehmung meiner Person, aber auch meine eigenen Wahrnehmungsraster Einfluss darauf hatten, wie die Befragten der Erzählaufforderung nachkamen. Da zudem die Auswertung der Interviews – wie bereits dargelegt – als Interpretationsprozess verstanden wurde,

kam meiner Subjektivität als Forscherin auch in dieser Phase eine zentrale Bedeutung zu. Eine permanente Selbstreflexion, auf die im Folgenden knapp eingegangen werden soll, war daher ein wichtiger Bestandteil des Forschungsprozesses. Dabei wurden sowohl die im Feld an mich herangetragenen Zuschreibungen als auch die von mir vorgenommenen Zuschreibungen und die damit einhergehende, eigene diskursive Involvierung zum Gegenstand der Reflexion.

Während es bei der Vermittlung der Interviewpartner*innen über dritte Personen, Anzeichen dafür gab, dass ich als Vertreterin einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin wahrgenommen wurde, fiel hingegen bei der direkten Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen eine andere Reaktion auf meine Person besonders auf. Nach der Vorstellung meines Forschungsprojekts in zwei Seminaren, bei denen aufgrund einer Kooperation zwischen einer Universität und einer Schule jeweils eine Schulklasse anwesend war, kam als erstes jeweils eine Schülerin auf mich zu, um mit mir über das Interview zu sprechen. Bei diesen Schülerinnen handelte es sich um Soraya und Pia. Beide stellten mir − unabhängig voneinander − zu Beginn des Gesprächs die Frage „Wo kommen Sie eigentlich her?“. Auf meine Antwort „aus dem ehemaligen Jugoslawien, aus dem heutigen Bosnien“, reagierten beide mit einem Sprachwechsel. So sagte Pia: „stvarno[53]“. Dieser Sprachwechsel lässt sich dahingehend interpretieren, dass sie mir zu erkennen geben wollte, dass wir nicht nur über einen ähnlichen natio-ethno-kulturellen, sondern auch über einen ähnlichen sprachlichen Hintergrund verfügen. Das sog. „ethnische Matching“ (El-Menouar 2019: 949) zwischen mir als Interviewerin und einigen meiner Interviewpartner*innen scheint sich in einigen Fällen positiv auf meinen Zugang zum Feld ausgewirkt zu haben. Sicherlich dürfte auch die Wahrnehmung meiner Person als Frau dazu beigetragen haben, dass bei persönlichen Projektvorstellungen in der Regel zunächst Schülerinnen Interesse an einem Interview bekundeten. Das mir zugeschriebene Geschlecht, die angenommene Mehrsprachigkeit sowie der Migrationshintergrund wurden nicht nur bei den Vorgesprächen, sondern auch − wie bereits erwähnt − in den Interviews selbst thematisiert. Es ist davon auszugehen, dass unter anderem mein Name, aber auch der in der Einstiegssequenz aufgenommene Verweis auf meine Lebensgeschichte (vgl. Kapitel 5.1) Anlass für diese Thematisierungen war. Dabei finden sich in den Interviews Hinweise darauf, dass insbesondere das ‚ethnische Matching‘ eher eine offenere und vertrauensvollere Gesprächssituation ermöglicht hat, als dass es unzweckmäßig gewesen ist.

Die Rekonstruktion der Zuschreibungen, die ich bezüglich meiner Person im Feld erfahren habe, sensibilisierte mich zugleich für mein eigenes Wahrnehmungsraster als junge Wissenschaftlerin, mit eigener Migrationserfahrung, die als Lehrerin an einer beruflichen Oberschule tätig war und sich trotz lebens-

[53] Übersetzung aus dem Bosnischen/Serbischen/Kroatischen: „wirklich“;

weltlicher Mehrsprachigkeit im beruflichen Kontext hauptsächlich monolingual positioniert.

Trotz der Reflexion dieser eigenen Involvierung in gesellschaftliche Sprach- und Differenzverhältnisse sowie der damit einhergehenden Wahrnehmungen und Deutungen konnte eine Reproduktion bestimmter Diskurse nicht verhindert werden. Das soll an einem, für diese Arbeit zentralen Beispiel verdeutlicht werden: Mein Ziel war es, bei der Thematisierung von Sprache(n) von einer flexibleren Konzeptualisierung auszugehen und Sprache somit nicht als monolithische Entität zu betrachten, sondern den Konstruktcharakter dieser Vorstellung herauszustellen und davon ausgehend Sprache(n) bzw. Sprechen als Praxis zu verstehen. Wie auch andere Autor*innen bereits herausgestellt haben, verweist aber die Selbstverständlichkeit, mit der bestimmte Begriffe verwendet werden, um Phänomene zu verbalisieren, auf die individuelle Verwobenheit ins diskursive Wissen (Becker 2018; Busch 2013; Creese/Blackledge 2010). So verwendete ich in den Interviews beispielsweise Begriffe wie ‚die deutsche Sprache' oder ‚das Türkische'. Solche Begriffe finden sich auch wiederholt in den vorherigen und folgenden Ausführungen, da ihre Vermeidung fast unmöglich zu sein scheint, um Phänomene verbalisieren zu können. Mit der Verwendung dieser Begriffe geht aber nicht nur die Vorstellung von voneinander abgrenzbaren Sprachen einher, die auch einem Verständnis von Mehrsprachigkeit im Sinne des Konzepts des sprachlichen Repertoires widerspricht (Busch 2012; vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.3). Vielmehr wird mit diesen Bezeichnungen auch die Gleichsetzung von einer Sprache mit einer Nation aktualisiert, die die vielfältigen Sprachpraktiken innerhalb eines Nationalstaates unsichtbar macht. Sich des Konstruktcharakter von Sprache(n) bewusst zu sein und diesen zu reflektieren, bedeutet somit keineswegs, dass dieser keine reale Wirkung entfaltet, die auch in der Arbeit sichtbar ist.

6 Fallbeispiele

In diesem Kapitel werden anhand dreier Einzelfälle die tatsächlichen Subjektivierungsweisen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext rekonstruiert. Die drei Falldarstellungen beginnen jeweils mit einer biographischen Skizze, die Informationen über die Bildungslaufbahn sowie das sprachliche Repertoire der Schüler*innen enthält. Alle biographischen Daten sind dabei den Interviews, speziell der nach der biographischen Impulsfrage erfolgten, von den Jugendlichen selbstgestalteten Haupterzählung entnommen und wurden nicht anderweitig überprüft. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass das Ziel der Falldarstellungen nicht darin besteht aufzuzeigen, was die Jugendlichen erlebt haben. Vielmehr liegt das Hauptanliegen darin herauszuarbeiten, in welchen Zusammenhang die autobiographischen Erzählungen der Jugendlichen mit ihren sprachbezogenen Subjektivierungsweisen stehen. In diesem Sinne hebt auch Bosančić (2016: 111 Hervorh. i.O.) hervor:

> „Unabhängig davon, ob das Gesagte ‚die Wahrheit' erzählt oder nicht, das Gesagte wird in jedem Fall Auskunft darüber geben, welche Selbst-Positionierungsweisen dem Interviewten im Rahmen der gegebenen normativ-diskursiven Ordnungen, die in der Beobachtungs- oder Interviewsituation auch durch die Forschenden repräsentiert wird, als *sagbar* erscheinen."

Während die biographische Skizze eher eine deskriptive Form aufweist, zeigen die darauffolgenden rekonstruierten sprachbezogenen Selbstdeutungen der Jugendlichen eine höhere analytische Abstraktion auf. Der Fokus liegt auf der Art und Weise, wie sich die Jugendlichen ausgehend von ihren biographischen Erzählungen als Sprecher*innen im Bildungskontext selbst thematisieren. Dabei ist es unter anderem von Interesse, welche Sprache(n) die Jugendlichen wie in diesem Zusammenhang erwähnen und welche unerwähnt bleiben, als welche Sprecher*innen die Jugendlichen im Bildungskontext, aber auch in der Interviewsituation wahrgenommen werden wollen und mit welchen sprachlichen Praktiken sie ihre sprachbezogene Selbstdeutung zum Ausdruck bringen. Da der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf dem Bildungskontext liegt, werden die sprachbezogenen Selbstdeutungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ihrem Verhältnis zur Schule und den schulischen Sprachverhältnissen sowie den von ihnen thematisierten sprachbezogenen Strategien in Verbindung gesetzt. Stets wird dabei auch danach gefragt, auf welches diskursive Wissen die Jugendlichen in diesem Zusammenhang zurückgreifen.

Die Auswahl der drei Einzelfälle erfolgte nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung. Somit weisen die Fälle bezüglich einer oder mehrere Dimensionen (Selbstdeutung als Sprecher*in, Verhältnis zur Schule und zu (schulischen) Sprachverhältnissen, sprachbezogene Strategien und/oder Bezug zum diskursiven Wissen) größtmögliche Unterschiede auf.

6.1 Ideale Mehrsprachigkeit durch (sprachliche) Selbstoptimierung: Fallbeispiel Ernesto

6.1.1 Biographische Skizze

Ernesto ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt und Schüler der 13. Klasse einer BOS (vgl. Kapitel 5.2). In der auf die Eingangsfrage folgenden Haupterzählung berichtet er weitestgehend chronologisch über seine Lebens- und insbesondere seine Bildungsgeschichte. Dabei gehört Ernesto zu einem der wenigen Befragten, der seine Haupterzählung mit der Geschichte seiner Eltern beginnt.

Ernestos Mutter und Vater, die von Ernesto als „mexikaner" (Z. 137) bezeichnet werden, trennten sich, bevor er und sein Zwillingsbruder geboren wurden. Zum Zeitpunkt der Geburt war die Mutter mit einem „deutschen" (auch diese Bezeichnung stammt von Ernesto selbst, Z. 142) zusammen, den sie wohl in Mexiko kennen lernte und mit dem sie dann nach Deutschland ging. Ernesto und sein Bruder wurden in Deutschland geboren. Die Mutter war bei der Geburt 19 Jahre alt. Als die Zwillingsbrüder ca. fünf Jahre alt waren, migrierten sie zunächst alleine zur Großmutter nach Mexiko. Dort besuchten sie die Vorschule. Die Mutter, die sich von ihrem damaligen Freund trennte, fing eine neue Beziehung mit einem Mann an, den Ernesto im Interview als seinen „stiefvater" (Z. 173) einführt, später aber von seinem „vater" (Z. 211) bzw. „dad" (Z. 785) spricht. Mit diesem neuen Freund folgte die Mutter ihren Kindern ein halbes Jahr später nach Mexiko, wo sie alle zusammen ein Jahr blieben, bevor sie nach Deutschland zurückkehrten, weil sich – wie Ernesto erklärt – sein Vater in Mexiko nicht einleben konnte.

Die Familienmitglieder sind über das gesamte Interview hinweg ein wichtiger Bezugspunkt für Ernesto. Dabei erzählt er nicht nur von seinen Eltern und seinem Zwillingsbruder, der sein Abitur in Mexiko nachgeholt hat und nun dort Zahnmedizin studiert, sondern er führt auch seine beiden jüngeren Geschwister (11 und 13 Jahre alt) ein, die zum Zeitpunkt des Interviews das Gymnasium besuchen.

Seine eigene Schulzeit bewertet Ernesto rückblickend als „holprig" (Z. 259). Er besuchte in Deutschland zunächst die Grundschule, wobei er bereits in der vierten Klasse zum ersten Mal die Schule wechselte. Im Anschluss an die zweite Grundschule besuchte er eine Tagesheimschule, die er nach der fünften Klasse verließ und auf eine Realschule ging. In der siebten Klasse erfolgte ein weiterer Schulwechsel auf eine andere Realschule, an der er seine Mittlere Reife machte. Insgesamt musste Ernesto zwei Mal die Klasse wiederholen. Auf seine Ausbildung als Operationstechnischer Assistent, die er nach der Mittleren Reife erfolgreich abgeschlossen hatte, seine einjährige Berufserfahrung, während er einen Vorkurs für die BOS besuchte, und seine aktuelle

Situation an der BOS kommt er erst im Nachfrageteil des Interviews ausführlicher zu sprechen. Zur Bildungsbiographie Ernestos kann zusammenfassend festgehalten werden, dass er gerade aufgrund seiner vielen Schulwechsel keine gradlinige bzw. idealtypische Bildungsbiographie vorweisen kann, dass man ihn aber durchaus angesichts der von ihm erreichten Bildungsabschlüsse als formal bildungserfolgreich bezeichnen kann. Nach seinen Zukunftsplänen gefragt, informiert er mich zudem über seine Absicht, nach dem Abitur ein Medizinstudium in Spanien aufnehmen zu wollen.

Während des Interviews geht Ernesto auf mehrere ihm zur Verfügung stehende Sprachen ein und gibt Auskunft darüber, wie gut bzw. wie schlecht er seine Kenntnisse in den jeweiligen Sprachen einschätzt. Sprachen, von denen Ernesto erzählt, sind: Deutsch, Spanisch, Englisch und Französisch. Spanisch und Deutsch werden in der Familie gesprochen, wobei Ernesto darauf aufmerksam macht, dass es einen Wechsel in der Familiensprache gegeben hat. Während seine Mutter in seiner Jugend noch mit ihm und seinem Zwillingsbruder Spanisch gesprochen hatte, wechselte sie mit zunehmenden Kenntnissen im Deutschen die Sprache, die sie mit ihren Kindern sprach. Sie spricht nun fast ausschließlich Deutsch mit Ernesto und seinen drei Geschwistern. Daher können die jüngeren Geschwister laut Ernesto auch kein Spanisch. Französisch lernte Ernesto nur eine kurze Zeit – ein Jahr – in der Schule, wohingegen er Englisch auch weiterhin in der Schule lernt. Zudem erzählt er, dass er viele Bücher und Serien auf Englisch rezipiert. Seit zwei Jahren hat Ernesto auch Spanisch als Unterrichtsfach, da er zwei Fremdsprachen nachweisen muss, um die Allgemeine Hochschulreife erlangen zu können.

6.1.2 Verhältnis zur Schule und (schulischen) Sprachverhältnissen

Ernestos Äußerungen zu seiner Schullaufbahn lassen sich als eine Metamorphoseerzählung interpretieren, in der er wiederholt eine Kontrastierung zwischen einem Ich, wie es früher war, und einem Ich, wie es heute ist, vornimmt. Wenn Ernesto über die Vergangenheit spricht, dann beschreibt er sich als jemanden, der häufig die Schule wechselte, Bildung insgesamt geringschätzte, kein Interesse an den schulischen Fächern zeigte und der sich zudem auch außerhalb der Schule mit vielen Schwierigkeiten konfrontiert sah. Explizit stellt er heraus, dass er in dieser Zeit auch kein Bestreben zum sprachlichen Kompetenzausbau hatte. So berichtet er, dass er beispielsweise früher keine Filme auf Englisch anschauen wollte, weil das zu anstrengend gewesen sei.

Das mehrsprachige Aufwachsen, aber auch die eigene Migrationserfahrung werden dabei nicht als Ursache für den mangelnden Bildungserfolg angeführt, wie auch die folgende Erzählung über die Remigration nach Deutschland verdeutlicht:

E also es ist natürlich so als wir angekommen sind | wars mim deutsch natürlich dann auch wieder okay | muss man wieder n bisschen auf die sprünge helfen | also mein bruder und ich hatten erstmal (-) | ah ich weiß noch da haben wir mit meinem vater irgendwie die farben nochmal durchgesprochen und alles

I ((lacht))

E und ähm (---) dann waren wir in der ersten klasse | da waren wir auch (.) im förderkurs | also das waren so die ersten (-)|also das waren so die ersten (-) | also erste klasse zweite klasse (--) da | da kamen glaub ich echt so sachen wie (.) wie artikel zum beispiel | also dass man nicht dass man sagt irgendwie (.) die auto oder sowas

I mhh

E und ähm (---) ja also da muss ich sagen | äh (.) wir waren ganz gut in der schule | äh naja (.) | ja gut was heißt gut= | =also wir hatten schon unsere probleme | aber (-) m: (.) ich muss sagen (--) ähm (--) | ich glaub an der sprache lags nicht | dass wir dann irgendwann später so n bisschen (.) so ne bisschen holprigere schulbahn hatten (---)

Interview Ernesto, Z. 239-259; E = Ernesto, I = Interviewerin

Ernesto geht auf die mit der Rückkehr nach Deutschland verbundenen neuen sprachlichen Anforderungen ein und erklärt, dass seine Deutschkenntnisse anfangs nicht den Anforderungen entsprochen hätten und dass spezielle Unterweisungen nötig gewesen seien. Zugleich verweisen Formulierungen wie „muss man wieder n bisschen auf die sprünge helfen“ (Z. 241) darauf, dass die Deutschkenntnisse bereits vorhanden waren und der weitere Ausbau mittels kleinerer und größere Hilfestellungen möglich war. Explizit betont Ernesto den schnellen Erwerb einer altersangemessenen Sprache und unterstreicht, dass spätere Schwierigkeiten in der Schule nicht auf mangelnde Deutschkenntnisse zurückzuführen seien. Mehrsprachiges Aufwachsen wird somit von Ernesto nicht negativ beurteilt und auch nicht als ein Nachteil gegenüber einem einsprachigen Aufwachsen thematisiert. Er distanziert sich somit von einem im Bildungsdiskurs häufig vorzufindenden Erklärungansatz, wonach migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Bildungshindernis thematisiert wird (vgl. hierzu Kapitel 4.2.1), wobei er in dieser Hinsicht eine Konkretisierung vornimmt.

Während Ernesto das mit seiner Biographie zusammenhängende mehrsprachige Aufwachsen nicht mit negativen Konsequenzen in Verbindung bringt, sieht das bei der Darstellung der Mehrsprachigkeit der Mutter anders aus. Auf die Deutschkenntnisse der Mutter bei ihrem ersten Aufenthalt in Deutschland nimmt Ernesto eine problemorientierte Perspektive ein.

E (--) und ähm (-) meine mum konnte bis dahin auch noch nicht gut deutsch | ähm da hat sich eigentlich immer eher | also wir haben dann immer die unterstützung von den (.) großeltern bekommen | von dem (.) von dem freund von meiner mum

I mhh

E (--) und auch im kindergarten | also wir konnten da schon relativ gut deutsch sprechen | also wir konnten da schon relativ gut deutsch sprechen

Interview Ernesto, Z. 158-164; E = Ernesto, I = Interviewerin

Aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse sei die Mutter auf Hilfe und Unterstützung von anderen angewiesen gewesen. Der Verweis auf die Abhängigkeit von anderen Personen beinhaltet auch die Vorstellung einer eingeschränkten Handlungsfähigkeit bei nicht ausreichenden Sprachkompetenzen. Eine mögliche Ursache, dass das sprachliche Repertoire der Mutter anders bewertet wird als das eigene, könnte darin bestehen, dass es sich bei der Mutter um eine Form von Mehrsprachigkeit handelt, die mit einer Sprachaneignung im Erwachsenenalter einhergeht. Die Mutter musste Deutsch in der alltäglichen Kommunikation von Grund auf neu lernen. Ernesto hingegen musste aufgrund seiner bilingualen Kindheit bei den von ihm thematisierten Sprachwechsel in Mexiko und Deutschland nie bei null anfangen, er konnte immer auf schon vorhandene Sprachkompetenzen zurückgreifen. Während also ein Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter problematisiert wird, findet ein bilinguales Aufwachsen bei Ernesto eine insgesamt positive Beurteilung. Die Zurückweisung einer Positionierung als Zweitsprachlernender und die Selbstdeutung als Bilingualer scheint dabei die Möglichkeit für eine insgesamt positive Beurteilung der eigenen Mehrsprachigkeit zu eröffnen.

Sein Verzicht auf eine Problematisierung eines bilingualen Sprachaneignungsprozesses unterstreicht er auch, als er von seinen jüngeren Geschwistern erzählt, die aufgrund des familiären Sprachwechsels einsprachig Deutsch aufgewachsen sind, aber im Gegensatz zu ihm sowie zu seinem Zwillingsbruder eine idealtypischere Bildungslaufbahn vorweisen können: Sie befinden sich beide auf dem Gymnasium. Der Grund für diesen anderen Bildungsverlauf wird nicht mit der geänderten Familiensprache und dem einsprachigen Aufwachsen seiner jüngeren Geschwister begründet. Vielmehr findet es Ernesto bedauerlich, dass die jüngeren Geschwister über keine Spanischkenntnisse verfügen. Die unterschiedlichen Bildungsbiographien sieht er in der geänderten Einstellung der Eltern gegenüber Bildung begründet. Im Gegensatz zu seiner Jugend würden die Eltern bei den jüngeren Geschwistern nun mehr Wert auf Schule und Bildung legen. Der Verweis auf geänderte familiäre Ambitionen hinsichtlich der Bildung der jüngeren Geschwister kann auch als Begründung für Ernestos schulischen Schwierigkeiten in der Primar- und Sekundarstufe interpretiert werden.

Diese Betonung von schulischen Schwierigkeiten in der Kindheit und frühen Jugend steht in einem Kontrast zu Ernestos gegenwärtiger Selbstdarstellung. Als Wendepunkt führt er die Zeit seiner Ausbildung an:

I kannst du mal so bisschen noch mehr über die ausbildung erzählen

E m: (2.92) | also wie ich da (.) wie ich ungefähr dann (-) das gemerkt hab | dass die verantwortung wichtig is | m (---) also ich hab in meiner jugend viele anzeigen kassiert (-) erstmal | also (---) lappalien | also jetzt nich so dass ich jetzt irgendwie (-) kompletter (.) bad boy war ((lacht)) oder so | war eher glaub ich ziemlich blöd | und hab mich immer erwischen lassen

I ((lacht))

E und ähm (--) ja also ich | ich hab einfach generell immer irgendwie (---) ja eher so (-) einfach gemacht worauf ich bock hatte | (-) und (-) ja als ich dann irgendwie (--) ja also im o: pe dann angefangen habe | da is man (-) | man is da schon mit viel akademikern unterwegs | ich mein man muss sich jeden tag täglich dann mit (.) mit den chirurgen operieren | man hat dann viel mit denen zu tun | jeden tag (-) is man von acht bis sechzehn uhr im o: pe und hat dann | je nach fachbereich macht man ungefähr drei vier fünf o: pes bis sechzehn uhr (--) | und m (---) dann is es halt einfach (--) ja wie wie | ja je nachdem also (-) | erstmal muss man natürlich auch (---) sehr gut kommunizieren können (.) mit mit (.) ja mit doktoren ja | also ich (mein) ich mein (.) kommt man aus der zehnten klasse | so einfach so n (.) pimpf irgendwie und äh (-) | ja man musste halt irgendwie schauen | dass man da (---) ja irgendwie anschluss findet oder | also ich (.) es is schon (--) | und mir war das | also (.) ehrlich gesagt | ich hab mich immer sehr gut mit den ärzten verstanden (.) immer ganz [gut]

Interview Ernesto, Z. 1355-1382; I = Interviewerin, E = Ernesto

Sein verändertes Verhältnis zur (Aus-)Bildung wird von Ernesto mit der Verantwortung, die er als Operationstechnischer Assistent übernehmen musste, sowie seinem Umgang mit Ärzten während der Ausbildung begründet. Der Verweis auf den Zugang zu einer statushohen Berufsgruppe, der ihm durch die von ihm gewählte berufliche Ausbildung ermöglicht wurde, kann auch als Wunsch nach sozialem Aufstieg gelesen werden. Die wertende Evaluation in seinem Bericht über seine Ausbildungszeit („also (---) lappalien | also jetzt nich so dass ich jetzt irgendwie (-) kompletter (.) bad boy war ((lacht)) oder so | war eher glaub ich ziemlich blöd | und hab mich immer erwischen lassen“, Z. 1360-1363), mit der Ernesto seine Verfehlungen in der Vergangenheit relativiert und tendenziell als Resultat jugendlichen Leichtsinns darstellt, deutet jedoch darauf hin, dass Ernesto seine aktuelle Situation nicht als einen völligen Bruch mit der Vergangenheit konstruiert. Vielmehr implizieren die relativie-

renden Formulierungen mögliche Kontinuitäten zwischen seiner vergangenen und seiner gegenwärtigen Selbstdeutung.

Ernestos Aufstiegsambitionen werden zusätzlich durch seine Entscheidung, nach der Ausbildung und einer einjährigen Berufserfahrung an der BOS die Hochschulreife zu erlangen und daran ein Medizinstudium in Spanien anzuschließen, unterstrichen. Auffällig an seinem Wunsch nach sozialem Aufstieg ist, dass dieser wiederholt mit Sprache(n) in Verbindung gesetzt wird. So wird die Möglichkeit, Zugehörigkeit zu dieser anerkannten Gruppe beanspruchen zu können, in einen Zusammenhang mit sprachlichen Fähigkeiten gebracht („erstmal muss man natürlich auch (---) sehr gut kommunizieren können (.) mit mit (.) ja mit doktoren ja", Z. 1376). Auch in seiner Erzählung über die BOS stellt er ein verändertes Bewusstsein für die Relevanz von Sprache(n) heraus.

E also (-) ein jahr noch gearbeitet | (--) und dann auf die bos | und (--) ja erst seitdem ist es mir dann (.) wirklich klar geworden | dass schule wichtig is (.) ja | und dann (-) hab ich dann auch angefangen | mir glaub ich mehr (--) mehr (-) wert drauf zu legen (--) englisch zu lernen | weil mir war das dann peinlich | (--) mit mit (.) zwanzig (.) einundzwanzig immer noch so richtig schlecht englisch zu sprechen | also wenn dann die leute (-) neben dir dann anfangen englisch zu sprechen | und du sitzt daneben und kannst da nich mitsprechen | dann (.) dann fühlt man sich echt komplett blöd | also (.) ich ich hab mir echt | ich kam mir dann vor wie der letzte assi ((lacht))

Interview Ernesto, Z. 1153-1161; E = Ernesto

Mit dem Willen, sich (weiter-)zubilden, fängt Ernesto an, seine Sprachkenntnisse als unzulänglich wahrzunehmen, wie er es am Beispiel des Englischen ausführt. Diese Wahrnehmung geht mit einem Gefühl der Scham einher. Die mangelnden Englischkenntnisse werden aber auch mit fehlender Bildung oder Intelligenz sowie der Zugehörigkeit zu einer in der Gesellschaft stigmatisierten Gruppe in Verbindung gebracht. Diese mit der sprachlichen Selbstevaluation einhergehenden negativen Gefühle und Assoziationen werden als Antrieb für den Ausbau der eigenen Sprachkompetenzen dargestellt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Ernesto sich in der Interviewsituation als eine Person präsentiert, die einen Wandel bezüglich der Einstellung zur Bildung durchgemacht hat. Sein bilinguales Aufwachsen wird dabei nicht als Barriere, sondern als Voraussetzung für seine neuen Bildungsambitionen sowie den von ihm angestrebten sozialen Aufstieg angesehen. Im Folgenden soll stärker die Frage fokussiert, inwieweit er sich dabei auf diskursive Bedeutungsregeln des sprachbezogenen Bildungsdiskurses stützt, und wie er sich in diesem Zusammenhang selbst als Sprecher konstruiert.

6.1.3 *Selbstdeutung als Sprecher*

Halbe Einsprachigkeit

Im Hinblick auf die Frage, wie sich Ernesto als Sprecher deutet, ist zunächst auffällig, dass er in seiner autobiographischen Erzählung Sprecher*innen als Vorbilder anführt, an denen er sich orientiert, und zugleich auch eine Sprecher*innengruppe entwirft, zu der er Distanz nimmt. Diese im Interview immer wiederkehrenden Gruppenkonstruktionen sind so dominant, dass sie erst dargestellt werden, um davon ausgehend Ernestos Sichtweise auf sich selbst als Sprecher zu rekonstruieren.

Im Interview werden monolinguale Sprecher*innen von Ernesto negativ attribuiert:

E	ich hab das gefühl (--) wenn jetzt (.) man nur eine sprache kann | und (.) wenn man (.) sagt zum beispiel die bayern so
I	((lacht))
E	und so sagt (.) na i sprech nur boarisch | na (.) also (.) scheiß preißen[54] so
I	((lacht))
E	dann dann äh (-) is man gern auf so (.) so ner landblase | das heißt (.) dann bleibt man auch gerne in der blase | und ich mein | wenn man jetzt mehr sprachen kann dann (.) erweitert sich auch einfach so dieses kommunikationsfeld mit den leuten | die du halt interagierst halt | und (-) das machen eigentlich (--) nur leute gerne die halt natürlich auch mehr sprachen lernen und einfach gern also (-) | sagen wir einfach (-) ja mit anderen kulturen einfach sich abwechseln wollen und (-) | ich glaub deswegen is es für mich so | es is halt irgendwie (---) so ne sache wie wenn man äh (.) wenn man halt wirklich mehrere sprachen lernt | dann is man halt einfach auch (-) gewillt so seinen horizont zu erweitern (.) ja

Interview Ernesto, Zeile 1429-1442; E = Ernesto; I = Interviewerin

Es handelt sich bei Ernestos Beispiel nicht einfach um eine monolinguale Person, die mit negativen Attributen versehen wird. Vielmehr ist es eine monolinguale Person, die selbst in der einen Sprache, die sie spricht, auf eine Varietät festgelegt ist, die also nicht einmal über eine ‚innere Mehrsprachigkeit' (Wandruszka 1979) verfügt. Der*die dialektal Sprechende, konkreter gesagt der*die Bayerischsprechende in Ernestos Beispiel ist zudem neben dem Fehlen einer äußeren und inneren Mehrsprachigkeit auch durch eine Weigerung gekennzeichnet, sich weiter sprachlich entwickeln und mit anderen Personen außerhalb der eigenen sprachlichen und räumlichen „Blase" (Z. 1436) in Kontakt

[54] In Bayern eine abwertende Bezeichnung in der Regel für Norddeutsche;

zu treten zu wollen. Er*Sie grenzt sich bewusst ab, indem er*sie andere, in diesem Fall „preißen" (Z. 1433), abwertet bzw. beleidigt. Diese Abgrenzung führt laut Ernesto auch zu einer begrenzten Weltsicht. Der Dialekt wird somit von Ernesto als eine kommunikative und soziale Barriere dargestellt, die der persönlichen Weiterentwicklung im Weg steht. Die diskursive Deutung einer ‚doppelten Halbsprachigkeit' von migrationsbedingt Mehrsprachigen wird von Ernesto somit nicht reproduziert. Vielmehr orientiert er sich an einem sprachbezogenen Bildungsdiskurs, bei dem Dialekte problematisiert werden (vgl. Kapitel 4.1.2). In diesem Zusammenhang kann auch der von Ernesto während der Erzählung vollzogene Wechsel vom Standarddeutschen ins Bayerische gelesen werden („und so sagt (.) na i sprech nur boarisch | na (.) also (.) scheiß preißen so", Z. 1432f.). Dieser kann als Ausdruck seines Wunsches interpretiert werden, sich von der von ihm negativ besetzten Gruppe der Nur-Dialektsprecher*innen abzugrenzen. Er demonstriert performativ seine innere Mehrsprachigkeit und zeigt damit an, dass er als Sprecher nicht auf eine Varietät des Deutschen beschränkt ist.

‚Ideale Mehrsprachigkeit' als Ziel

Bereits an dem obigen Interviewausschnitt lässt sich erkennen, dass Ernesto den nur einen Dialekt sprechenden Personen eine überlegenere Sprecher*innengruppe entgegenstellt. Diese Gruppe ist durch das Beherrschen verschiedener Varietäten und Sprachen, aber auch durch das Bestreben bestimmt, weitere Sprachen lernen und damit die eigenen sprachlichen Fähigkeiten weiter ausbilden zu wollen. Zudem werden mehrsprachige Personen von Ernesto als Personen charakterisiert, die Xenophobie ablehnen und die Bereitschaft zeigen, verschiedene Menschen und Kulturen kennen zu lernen. Auffällig ist dabei, dass sprachliche Kategorien auf der einen Seite und natio-ethno-kulturelle Kategorien auf der anderen Seite verschwimmen. Sprache und Kultur werden somit in einen engen Zusammenhang gestellt. Kenntnisse verschiedener Sprachen ermöglichen Interaktionen mit Menschen aus verschiedenen Regionen, Nationen und Kulturen. Sprachen sind aber nicht nur Mittel der ‚(Kultur-)Verständigung', sondern sie werden von Ernesto auch zum Schlüssel hochstilisiert, das eigene Weltwissen und Verstehen zu erweitern.

Was mehrsprachige Sprecher*innen für Ernesto zudem auszeichnet, konkretisiert er näher, als er aufgefordert wird, über seine Ausbildungszeit zu erzählen.

E also ich hab da nie probleme gehabt | also (---) ähm (.) na klar gibts manchmal arschlochärzte | die da wirklich (.) jeden nur die ganze | also das niedere personal natürlich als dreck behandeln aber (-) sonst | also die (.) wirklich empathischen ärzte waren | war (eigentlich) immer richtig gut | war echt muss ich sagen war gut kommuniziert | aber das war so (---) | ja ich glaub | ich hab mir

die als vorbilder genommen (.) mittlerweile | weil die einfach (.) viele zum beispiel (.) grade diese empathischen so komplett nett waren zu allen leuten (--) | super gebildet (.) und trotzdem den leuten helfen | und irgendwie (.) irgendwas (.) was sinnvolles machen | mit (.) also mit ner arbeit die wirklich (--) ja abwechslungsreich is (--) | die man wirklich (-) chirurgisch was macht | was komplex (.) komplexe chirurgie | was wirklich schwierig is so n komplexes handwerk [ja]

I [mhh]

E und andererseits natürlich auch (.) gute diagnostiker sind | die da (.) viel (-) theoretisch auch (.) äh lernen müssen | und das (-) das war für mich so ja das äh (.) das möcht ich auch | und das war so diese verantwortung (.) will ich auch irgendwann übernehmen | und das war auch glaub ich der punkt so (---) | ja als ich (.) ja (den) ich mir zum vorbild genommen hab ja (---) | ja schon | und (-) da muss man ja auch anerkennung (.) irgendwie (.) gewinnen | und (.) das kann man nich nur | wenn man nur eine deutsche also eine sprache kann ((lacht)) | oder zwei halt | ja ich denk immer (.) | ich kann spanisch | aber ich sag immer halt (-) | dass ich das nich so gut kann | weil ich (.) weiß nich | man kanns immer besser machen irgendwie | also besser sprechen | wie mein (.) wie mein bruder | also wenn ich (.) das niveau wie mein bruder spreche | dann (--) dann äh kann ich spanisch sprechen | dann (.) dann geb ichs erst zu ((lacht))

Interview Ernesto, Z. 1383-1417; I = Interviewerin, E = Ernesto

Die meisten Ärzte, mit denen Ernesto während seiner Ausbildung zusammengearbeitet hat, werden von ihm positiv dargestellt. Er hebt ihre positiven Persönlichkeitsmerkmale („empathisch“, „nett“, Z. 1392), die Bedeutung und Komplexität ihrer Tätigkeit sowie die für diesen Beruf notwendige Bildung hervor. Durch die Abgrenzung der Ärzte von anderen im Krankenhaus Beschäftigen, dem „niedere[n] Personal“ (Z. 1386), betont er zugleich ihre hohe soziale Position. Diese positiven Attribute verbindet Ernesto zudem mit der Kommunikationsfähigkeit der Chirurgen. Sprachliche Fähigkeiten werden – wie bereits erwähnt – von ihm auf diese Weise in Zusammenhang mit positiven Charaktereigenschaften, Bildung, hohem sozialen Status und gesellschaftlicher Anerkennung gebracht. Um Anschluss zu dieser positiv bewerteten Gruppe, die er sich zum Vorbild nimmt, zu finden, ist für Ernesto Mehrsprachigkeit ein Schlüssel bzw. sie wird ein Schlüssel dazu sein („und (-) da muss man ja auch anerkennung (.) irgendwie (.) gewinnen | und (.) das kann man nich nur | wenn man nur eine deutsche also eine sprache kann ((lacht)) | oder zwei halt“, Z. 1407–1409).

Neben den Ärzten ist der Zwillingsbruder für Ernesto über das gesamte Interview hinweg ein Vergleichspunkt. Bei der Erzählung über die eigene

Schullaufbahn wiederholt Ernesto immer wieder die besseren schulischen Leistungen des Bruders. Auch später zieht er den Bruder als Vorbild heran, da dieser nach Mexiko gezogen war, um sein Abitur nachzuholen und Zahnmedizin zu studieren. Ernesto möchte ebenfalls für sein Medizinstudium Deutschland verlassen. Sein Bruder ist aber auch – wie im obigen Interviewausschnitt angedeutet wird – als mehrsprachiger Sprecher sein Vorbild. Dieser hat seine Spanischkenntnisse mit seiner Migration nach Mexiko ‚perfektioniert'. An diese ‚perfekten' Sprachkenntnissen des Bruders misst Ernesto seine eigenen Spanischkenntnisse, die diesem Vergleich nicht standhalten können. Hierbei wird ein Aspekt erkennbar, der an mehreren Stellen des Interviews hervorsticht: Für eine Mehrsprachigkeit, wie sie Ernesto definiert, ist der Wille zur Selbstoptimierung Voraussetzung („man kanns immer besser machen irgendwie | also besser sprechen", Z. 1412f.).

Darüber hinaus enthält insbesondere Ernestos Vorstellung, dass als mehrsprachig nur jemand gelten kann, der*die mindestens drei Sprachen auf einem sehr hohen Niveau beherrscht, viele Anklänge an eine idealisierte, an monolingualen Vorstellungen orientierte Form von Mehrsprachigkeit (vgl. Kapitel 4.2.3 und 4.3). Bezugnehmend auf eine solche ‚ideale Mehrsprachigkeit' konstruiert er eine Personengruppe, der er unter anderem aufgrund der Beherrschung mehrere Sprachen positive Eigenschaften zuschreibt. Mehrsprachigkeit geht bei Ernesto – ähnlich wie in Teilen des sprachbezogenen Bildungsdiskurses – nicht nur mit einer Art ‚interkulturellen Kompetenz' einher, die er als Bereitschaft deutet, sich mit anderen Regionen und Kulturen auseinanderzusetzen, sowie mit einer ‚höheren' Bildung im Sinne von Menschenbildung und ‚Horizonterweiterung' einher. Vielmehr wird Mehrsprachigkeit zugleich aus einer ökonomischen Perspektive als Bedingung für seine Zukunftspläne und seinen Wunsch nach sozialer Mobilität gesehen. So führt er an einer anderen Stelle im Interview seine Option, den hohen Numerus clausus in Deutschland zu umgehen und ein Medizinstudium in Spanien aufzugreifen, auf seine Spanisch- und Englischkenntnisse zurück.

Diese Möglichkeiten, die Ernesto mit Mehrsprachigkeit in Verbindung bringt, können als ein Streben nach einer Selbst-Positionierung als ‚idealer Mehrsprachiger' gewertet werden. Die bilinguale Kindheit scheint für Ernesto dabei eine Voraussetzung dafür zu sein, dass sein aktuelles Streben nach ‚idealer Mehrsprachigkeit' zum Ziel führen kann. Dabei wird in seinen Selbstdeutungen sichtbar, dass er sich als einen Sprecher konstruiert, der sich auf dem Weg zur ‚idealen Mehrsprachigkeit' befindet und zugleich deutliche Unterschiede zu seiner sprachbezogenen Orientierung in der Vergangenheit aufzeigt. Sein sprachbezogener Selbstbildungsprozess wird dabei parallel zu seinem gewandelten Verhältnis zur Bildung als eine Art Metamorphose konstruiert, die Ernesto zum Zeitpunkt des Interviews nicht als abgeschlossen erachtet. Das verdeutlichen insbesondere seine im Folgenden dargestellten sprachbezogenen Strategien. Ernesto setzt sich somit als Mehrsprachigen nicht mit den

von ihm als Vorbilder thematisierten mehrsprachigen Sprecher*innen gleich. Er ist im Gegensatz zu früher deutlich näher an diese Vorbilder herangerückt, aber er hat das Ziel (noch) nicht erreicht, was insbesondere in der idealisierten Vorstellung von Mehrsprachigkeit, an denen sich Ernesto orientiert, begründet liegt.

6.1.4 Sprachbezogene Strategien

Dass er die Positionierung eines ‚perfekten' Mehrsprachigen (noch) nicht einnimmt bzw. nicht einnehmen kann, wird daran erkennbar, dass Ernesto weiterhin seine Sprachkompetenzen ständig evaluiert und als nicht ausreichend bewertet. Dabei wird nicht nur das Englische, sondern auch das Spanische thematisiert.

E also mein spanisch is nich schlecht | also ich (.) ich muss sagen (.) es is nich so auf dem (.) niveau von einem (-) | ja keine ahnung | ich glaub schon eher so im (---) ja jugend (.) ja sagen wir mal so | ja im (.) niveau von einem sechzehnjährigen vielleicht | ja also (.) ich muss sagen fachsprache fehlt schon | aber ich muss sagen so (.) kleine phrasen sowas (.) kann ich ja schon sprechen und das ist ja gar kein stress (--) | m: aber (.) ich merk auch wenn ich jetzt mal n bisschen länger urlaub mach in nem spanisch | also in nem land wo man spanisch spricht | dann (-) kommt das wieder alles | also dann dann kommt es (.) fällt es mir auch natürlich viel leichter | also es is genau wie bei meinem bruder (--) | seitdem er in mexiko wohnt | (.) spricht er (.) optimal perfekt dort | also er hat dort auch sein spanisches abitur gemacht | und ähm (-) ja seitdem äh studiert er jetzt dort zahnmedizin | und ähm ((räuspert sich)) | deswegen hoff ich jetzt auch mal | dass ich wenn ich in spanien bin (--) | dass ich einfach da meine sprache halt einfach wieder perfektioniere | einfach mal wieder optimier

Interview Ernesto, Z. 475-493; E = Ernesto, I = Interviewerin

Auf den ersten Blick scheint Ernesto sich im Spanischen hohe Sprachkompetenzen zuzusprechen. Mittels der Litotes „also mein spanisch is nicht schlecht" (Z. 475) werden die guten Spanischkenntnisse eher hervorgehoben, als dass sie abgeschwächt werden. Auch der Vergleich der eigenen Spanischkenntnisse mit dem Niveau eines 16jährigen könnte auf eine Sprachkompetenz verweisen, die für jegliche Alltagskommunikation als ausreichend bewertet werden kann. Indem aber Ernesto diesem Ist-Zustand einen Soll-Zustand, der auch die Beherrschung der Fachsprache beinhaltet, gegenüberstellt, wird deutlich, dass die aktuellen Sprachkompetenzen nicht seinen Vorstellungen von einer mehrere Register und Varietäten einer Sprache umfassenden Sprachkompetenz entspre-

chen. Wie für die Debatte über eine ‚mehrfach monolinguale' Mehrsprachigkeit charakteristisch (Creese/Blackledge 2010: 105); García 2009b: 142; Heller 1999: 271; Kapitel 4.2.3 und 4.3) ist auch Ernestos Vorstellung eines*einer Mehrsprachigen an einer monolingualen Norm orientiert. Demnach begreift Ernesto eine mehrsprachige Person als mehrfach einsprachige Person, die in den verschiedenen einsprachigen Kontexten unter allen Umständen perfekt spricht, weil sie nicht über Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen, sondern auch innerhalb der Einzelsprachen in verschiedenen Varietäten verfügt. In diesem Zusammenhang verweist auch der erneute Vergleich mit seinem Bruder, dessen Spanischkenntnisse zur Erlangung der Hochschulreife und zum Studieren ausreichen sowie als „optimal perfekt" (Z. 487) bewertet werden, auf das von Ernesto angestrebte hohe sprachliche Niveau im Spanischen, das nicht einfach den Kompetenzen eines ‚native speakers', sondern eines*einer ‚native speaker Akademikers/Akademikerin' entspricht.

Dieser Interviewausschnitt legt nahe, dass Ernestos Selbstevaluierungsprozesse in Form der Abgleichung von einem Ist- und einem Sollzustand mit einem permanenten Willen zur Selbstoptimierung einhergehen. Um das Ziel von ‚perfekten' Kenntnissen im Spanischen erreichen zu können, werden kurzfristigere und langfristigere Aufenthalte in einem amtlich spanischsprachigen Land als Möglichkeit zum Sprachausbau angesehen. Während im Falle des Spanischen die Sprachausbauprozesse für Ernesto noch etwas Natürliches und Müheloses an sich haben („dann kommt das wieder alles | also dann dann kommt es (.) fällt es mir auch natürlich viel leichter", Z. 484-485), sieht es bei dem Ausbau der Englischkenntnisse anders aus. Ernesto berichtet davon, wie er in seiner Freizeit immer wieder eigenständig Spracherwerbsprozesse initiiert, indem er englische Bücher und Serien rezipiert.

E ja seitdem (--) acht ich halt einfach drauf | dass ich (--) zum beispiel alle (-) ja wie gesagt alle serien die jetzt neu rauskommen zum beispiel auf englisch anzuschaue

I mhh

E weils einfach (-) | ja man muss einfach (.) die übung haben| das is einfach (.) die ganze zeit um sich rum haben | und seitdem (--) äh (-) fällts mir auch viel leichter da wirklich (.) alles mitzuhören (.) mitzusprechen (---) | und (-) ja also und (-) ich weiß nich | ich finds einfach (--) auch schön einfach mal | ich muss nich | also ich hab jetzt (-) letztens ne (-) serie angeschaut | also ich steh auf (.) science fiction | da is grad ne ganz neue rausgekommen (-) | da gehts darum | dass (.) schon zweihundertfünfzig jahre oder | das is schon mehr in (.) ziemlich weiterer zukunft (-)

I mhh

E und da (-) ähm (--) is (.) is es so | dass es menschenleben (--) ähm so gesagt | also man (.) man kann nich mehr sterben | also das wird alles | (so das) ganze menschenleben is in einem chip drin | (--) und es kann weiter gepflanzt werden in einen neuen körper zum beispiel in nen neuen klon | also es (.) bedeutet man muss nich mehr sterben | und (.) diese leute die dann sagen wir mal seit zweihundertfünfzig auf der (-) äh jahre so auf der erde rumwandeln | (-) was das für (.) schlaue leute sind | (-) das is | also (.) ich mein wegen dieser ganzen erfahrungen die (.) sie da natürlich über diese jahre gesammelt haben

I ja

E (--) haben die dann auch so n | die haben halt in der serie dann auch echt (.) schwerpunkt drauf gelegt | dass der (.) wortschatz auch total krass is | also (-) das englisch dort | also ich hab mir natürlich (.) musst ich dann (--) | hab ich das dann (-) zum beispiel paar folgen erstmal (-) englisch mit deutschen untertitel und dann nochmal andersrum | weil es gab (.) begriffe (--) metaphern | die warn dann irgendwie | die hab ich davor im englischen auch noch nie gehört | und in der serie is es echt faszinierend | wie sie damit spielen also | (-) also mit so nem (---) ja mit so nem (.) wortschatz | das klingt dann einfach viel viel schöner weißt du | und dann dann nich so dieses (-) | wenn man immer diesen (-) | ja wenn man so eng (---) so n engen wortschatz hat | und dann (.) dann kann man irgendwie (--) | ich find man kann einfach mehr ausdrücken (-) | wenn man einfach (.) wirklich was (.) ja (.) einfach mehr kennt | also das is halt schon echt interessant | und die sprechen dann auch immer (.) in verschiedenen sprachen | (-) weil (es halt) in den chips drin ist irgendwie also ganz perfekt | und (.) ah das is echt (-) wirklich cool diese serie | die is ganz neu rausgekommen bei netflix

I wie heißt sie denn

E ähm das unsterblichkeitsprogramm heißt das | super gut (-) echt interessant

Interview Ernesto, Z. 1156-1214; E = Ernesto, I = Interviewerin

Wenn Ernesto Serien anschaut, dann geht es ihm nicht darum, Medien einfach zu konsumieren und/oder zu genießen. Er hat auch das Ziel im Fokus, die Medien dafür zu nutzen, seine sprachlichen Fähigkeiten, in diesem Fall in der englischen Sprache, zu verbessern. Sprache(n) wird im künstlerischen Werk eine wichtige Rolle zuerkannt und die Qualität des Kunstwerks hängt auch für Ernesto davon ab, wie mit Sprache(n) umgegangen wird. Zugleich erfüllen genau solche Werke, die ein besonderes Augenmerk auf Sprache(n) legen, wie beispielsweise die Serie „Das Unsterblichkeitsprogramm“, für Ernestos Streben nach sprachlicher Optimierung eine wichtige Funktion. Er nimmt nicht lediglich die ästhetische Funktion der Sprache(n) wahr. Vielmehr setzt er sich mit

der Sprache auf einer Art und Weise auseinander, sodass diese Auseinandersetzung dem eigenen sprachlichen Zuwachs dienen kann. Dafür ist es auch angebracht, sich die Serien zweimal mit unterschiedlicher Untertitelung anzuschauen. Die mit der Rezeption einhergehende ständige Übung sowie der vielfältige sprachliche Input werden von ihm als Voraussetzungen für die Sprachperfektionierung im Englischen hervorgehoben („ja man muss einfach (.) die übung haben| das is einfach (.) die ganze zeit um sich rum haben | und seitdem (--) äh (-) fällts mir auch viel leichter da wirklich (.) alles mitzuhören (.) mitzusprechen“, Z. 1167–1169).

Von den selbstständig in die Wege geleiteten Sprachoptimierungsprozessen erhofft sich Ernesto einerseits einen Ausbau von Sprachkompetenzen in der jeweiligen Sprache, die er in solchen Momenten im Blick hat. Andererseits thematisiert Ernesto auch die Vorstellung eines positiven Transfers. Insbesondere hat er die Hoffnung, dass sich der Ausbau von Spanisch- und Englischkenntnissen positiv auf seine Kompetenzen im Deutschen auswirkt, die er trotz einiger Relativierungen als hoch einschätzt.

Ernestos Gefühl des sprachlichen Ungenügens sowie sein damit einhergehender Drang zur permanenter sprachlicher Selbstevaluation und kontinuierlicher Verbesserung lässt Bezüge zur Subjektposition „des unternehmerischen Selbst“ erkennen, die für Ulrich Bröckling (2016 [2007]) die „hegemoniale Subjektivierungsfigur“ (ebd.: 76) darstellt. Jedoch fehlt bei ihm der Wunsch nach Individualität und Distinktion, die der Subjektposition des unternehmerischen Selbst inhärent ist (ebd.: 68). Sein Streben nach der idealen Mehrsprachigkeit geht – wie bereits aufgezeigt – zwar mit Abgrenzungen von bestimmten stigmatisierten bzw. negativ attribuierten Gruppen einher. Gleichzeitig steht hinter der kontinuierlichen sprachlichen Verbesserung der Wunsch nach Konformität und Identifikation mit bestimmten positiv besetzten Sprecher*innengruppen. Ernesto orientiert sich sowohl bei sich selbst als auch bei der Beurteilung anderer Sprecher*innen an einer bereits bestehenden Norm, der Norm einer ‚idealen Mehrsprachigkeit‘, die mehrere ‚ideale Einsprachigkeiten‘ voraussetzt. Er versucht dieser Norm gerecht zu werden, indem er innerhalb mehrerer monolingualer Kontexte den jeweiligen monolingualen Ansprüchen entsprechen möchte. Individualität im Sinne von Regelüberschreitung und einer Umgestaltung nicht nur des eigenen ‚Inneren‘, sondern auch eines ‚Außen‘ (ebd.: 285) kann nicht als Ernestos Ziel gedeutet werden. Ernesto kann daher als ein Subjekt interpretiert werden, das sich „innerhalb eines vorgedeuteten und regulierten Raums [bewegt], wobei Selbstregulation das angemessene Agieren innerhalb dieser Strukturen umfasst. Selbstbildungsprozesse sind hier vielmehr Reproduktionsprozesse der herrschenden Strukturen“ (Truschkat 2017: 306).[55]

[55] Truschkat (2017) kommt in ihrer Untersuchung des Kompetenzdiskurses sowie der Subjektivierungsweisen, die sie in Bewerbungsgesprächen rekonstruieren kann, zum Ergebnis, dass Bröcklings Konstruktion des „unternehmerischen Selbst“ weiter ausdifferenziert werden

Dabei ist zu betonen, dass Ernestos Techniken der Evaluation und des kontinuierlichen Ausbaus der eigenen sprachlichen Fähigkeiten mit Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Handlungsmächtigkeit einhergehen.

E also bos war ich anfangs immer auf sieben punkten in englisch | jetzt bin ich so auf zehn punkten | also is jetzt auch nich so krass | aber (-) es wird immer besser |(.) muss ich sagen also (-) | (ja) seitdem ich halt echt wie gesagt alles auf englisch anschau | (-) werd ich (.) stetig besser | das merk ich | also (.) da das is so (.) mein ansporn warum ich dann auch (.) gerne weiter mache damit (---) | und auch im spanischen | gut da bleib ich (.) bin ich jetzt die ganze zeit immer auf (.) dreizehn vierzehn (.) punkten (--) | fünfzehn schaff ich leider immer noch nich | das is [leider (-)]

I [((lacht))]

E da is es so | dass ich irgendwie viel noch aus gefühl mache (--) | also die grammatik (---) | ich denk mir | (.) eigentlich müsst ich mich mal hinsetzen (-)

I mhh

E und (.) die ganze grammatik mir dann einmal nochmal aufschreiben | und es einfach (.) auswendig lernen | aber irgendwie (-) find ich dazu immer noch keine motivation | mach trotzdem alles [aus gefühl]

I [((lacht))]

E und (--) meistens is es auch richtig [((lacht))]

I [mhh ((lacht))]

E ja (.) ja (-) aber (.) ich glaub | ich möcht einfach n bisschen mehr so (---) noch | also wenn ich (.) ich glaub die theorie nochmal genau durchgehe | dann kann ich die fünfzehn punkte schaffen (--) | aber ich ich bin (-) da grad noch n bisschen zu faul | (.) glaub ich ja |

I ja wobei vierzehn punkte ja auch wahnsinn sind ((lacht))

E ja (.) ja schon aber irgendwie (-) ja | m (.) ich ich hab das gefühl | (.) auf der bos is es nich so ne große leistung vierzehn punkte zu kriegen | als (--) einer der halt (.) mit zwei sprachen aufgewachsen is (---)|also (-) gut in meiner | ja okay wenn man dann wirklich mit der sprache nich aufgewachsen is | die die

kann. Sie unterscheidet zwischen Subjektivierungsformen und -weisen des „disziplinarischen Kompetenzdispositivs“ auf der einen Seite und den Subjektivierungsformen und -weisen des „sicherheitstechnologischen Kompetenzdispositivs“. Das Subjekt in Truschkats sicherheitstechnologischer Variante weist große Überscheidungen mit Bröcklings unternehmerischen Selbst auf. Das Subjekt in der disziplinarischen Variante unterscheidet sich hingegen von diesem dadurch, dass es nur sich selbst und nicht immer auch den Raum um sich herum neu bestimmt. Dieser Unterscheidung folgend zeigen Ernestos Subjektivierungsweisen Bezüge zum disziplinarischen Kompetenzdispositiv.

meisten schlagen sich jetzt mit sieben acht punkten durch (---) | kann ich verstehen | aber ich (.) bin ja schon damit aufgewachsen | und ich glaub eigentlich müsste ich fünfzehn punkte hinkriegen (--) ja | [naja]

I [okay]

E (-) mal schauen | vielleicht krieg ich das ja noch dieses jahr hin ((lacht))

Interview Ernesto, Z. 1569-1608; E = Ernesto, I = Interviewerin

Das Engagement, das Ernesto beim Ausbau seiner Englischkenntnisse zeigt, scheint sich in Form besserer Schulleistungen auszuzahlen. Daraus zieht Ernesto Motivation, um weitere Mühe und Zeit zu investieren. Das ist auch nötig, weil sich Ernesto mit dem Erreichten nicht zufriedengibt („ich möcht einfach n bisschen mehr so“, Z. 1593). Sich um eine Notenstufe im Englischunterricht verbessert zu haben, reicht ihm nicht aus. Er strebt nach Bestnoten. Das wird insbesondere in Bezug auf die Spanischnote deutlich. Zudem wird auch erkennbar, dass er Anerkennung in Form von Schulnoten nur akzeptieren kann, wenn er diese auf Eigeninitiative und eigene Leistungen zurückführen kann. Sobald er gute oder sehr gute Noten in Faktoren begründet sieht, für die er seiner Ansicht nach nichts habe leiste müssen, wie beispielsweise seinem bilingualen Aufwachsen, misst er ihnen einen geringen Wert zu. Auf ein muttersprachliches Sprachgefühl in Prüfungssituationen zurückzugreifen, wird von ihm mit Faulheit gleichgesetzt. Der Wille, weiter an seinen sprachlichen Fähigkeiten arbeiten zu wollen, der bei mangelndem Engagement mit Selbstvorwürfen einherzugehen scheint, wird an dieser Stelle erneut von Ernesto unterstrichen.

Ernestos Selbstregulation und seine Leistungsstrategien dienen ihm als Ausdruck seiner Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit. Gleichzeitig geht mit diesen Techniken eine uneingeschränkte individuelle Verantwortungsübernahme einher. An keiner Stelle des Interviews wird von ihm die Schule als eine Instanz thematisiert, die für die Vermittlung bzw. Förderung von Sprachkenntnissen verantwortlich ist. Stattdessen nimmt er sich selbst in die Verantwortung. Er alleine scheint dafür zuständig zu sein, seine Sprachen zu perfektionieren. Er fühlt sich insbesondere in der ihm außerhalb der Schule zur Verfügung stehenden Zeit verpflichtet, selbstständig für die Erreichung der ‚idealen Mehrsprachigkeit‘ Sorge zu tragen. Der Schule kommt lediglich die Funktion zu, die auf diese Weise erreichten Sprachkenntnisse in Form von Noten zu bewerten und zu zertifizieren.

Der Prozess der sprachlichen Selbstoptimierung wird bei Ernesto als ein unabschließbarer Prozess rekonstruiert. So macht er im Hinblick auf seinen Zwillingsbruder – dessen Spanisch- und Englischkenntnisse er immer wieder als vorbildhaft darstellt – darauf aufmerksam, dass dieser nun Gefahr läuft, seine perfekten Deutschkenntnisse einzubüßen. Ernesto betont, dass der Bru-

der nun darauf achten müsse, seine Deutschkenntnisse nicht zu vernachlässigen.

E	(---) oh ich hab auch letztens gemerkt | der war hier im äh (.) im urlaub | dass sein deutsch (-) | also es is immer noch (-) perfekt | aber (.) es sind da paar kleine dreher drin wo [man denkt ja:]
I	[mhh ((lacht)) mhh] | ((lacht))
E	also der (.) langsam (.) langsam muss er mal vielleicht mal wieder n deutsches buch lesen damit er sich halt nicht irgendwie aus der übung kommt

Interview Ernesto, Z. 386-393; E = Ernesto, I = Interviewerin

Das Streben nach ‚idealer Mehrsprachigkeit' hat durch diese Verweise den Anschein einer prekären Situation, bei der man stets auch Gefahr läuft, die bereits erreichten Sprachkenntnisse wieder zu verlieren. Die Positionierung als ‚perfekter' Mehrsprachiger beinhaltet für Ernesto daher einen permanenten sprachlichen Bildungs- und Weiterbildungsprozess. Aber auch wenn man diese Notwendigkeit der kontinuierlichen sprachlichen Selbstverbesserung anerkennt und ihr nachkommt, bleibt fragwürdig, ob die ‚ideale Mehrsprachigkeit' erreicht werden kann. Die Anspielung auf die Serie „Das Unsterblichkeitsprogramm", in der die Figuren ihr (sprachliches) Wissen nach ihrem Tod durch die Speicherung auf einen Stick in einen anderen Körper übertragen und damit immer weiter erweitern können, deutet darauf hin, dass für eine ‚ideale Ein- und Mehrsprachigkeit', wie sie Ernesto formuliert, mehr als ein Menschenleben notwendig ist.

6.1.5 Fazit „dass ich einfach da meine sprache halt einfach wieder perfektioniere einfach mal wieder optimier"

Ernesto befindet sich kurz vor dem Abitur und hat sich zum Ziel gesetzt, den prestigeträchtigen Beruf des Chirurgen zu ergreifen. Um diesen Plan zu verwirklichen, möchte er nach der BOS ein Medizinstudium in Spanien aufnehmen. In diesen Zukunftsplänen spiegelt sich sowohl eine hohe Bildungsaspiration als auch ein Streben nach gesellschaftlichem Aufstieg wider. Der Mehrsprachigkeit kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Sie ermöglicht es Ernesto, seinen Wunsch eines Medizinstudiums zu erfüllen, indem er den hohen Numerus clausus in Deutschland umgehen kann. Somit ist sie eine Bedingung für die von Ernesto begehrte soziale Mobilität.[56] Sie wird aber über das Erlangen von

[56] Das eine positive Bewertung von Mehrsprachigkeit bei Jugendlichen festzustellen ist, wenn sie diese als soziales Kapital wahrnehmen, das ihnen zusätzliche Chancen auf dem transnationalen Arbeitsmarkt eröffnet, zeigte bereits Fürstenau (2004) in ihrer Untersuchung auf (vgl. hierzu auch Kapitel 2.2).

Bildungszertifikaten auch als Möglichkeit zur ‚Entgrenzung' des eigenen Horizonts sowie zur Ausbildung einer gegenüber anderen Menschen und Kulturen offenen Persönlichkeit gesehen. Ernestos Sicht auf Mehrsprachigkeit orientiert sich auf diese Weise sowohl an einer ökonomischen Verwertungslogik als auch an einem (humanistischen) Bildungsideal.

Eine mehrsprachige Person ist Ernestos Auffassung nach aufgrund all dieser Funktionen und Möglichkeiten, die er der Mehrsprachigkeit zuspricht, einer einsprachigen Person überlegen, insbesondere dann, wenn die einsprachige Person auch nur eine Varietät der ihr zur Verfügung stehenden Sprache beherrscht. Mehrsprachigkeit ist somit auch eine Ressource, die ihm Vorteile gegenüber Einsprachigen verschafft.

All diese Möglichkeiten, die Ernesto mit Mehrsprachigkeit in Zusammenhang bringt, eröffnen sich für ihn aber nur, wenn er eine idealisierte Form von Mehrsprachigkeit vorweisen kann. Das bedeutet, dass er mindestens drei Sprachen auf einem Niveau beherrschen muss, das sich an einer monolingualen Norm orientiert. Eine multilinguale Person ist demnach eine mehrfach monolinguale Person. Wobei bei Ernesto die monolinguale Norm an einer ‚perfekten' Einsprachigkeit ausgerichtet ist, die auch das Beherrschen verschiedener Varietäten beinhaltet, insbesondere der gesellschaftlich höhergestellten Fach- und Bildungssprache. Damit zeigt Ernestos sprachbezogene Selbstdeutung starke Bezüge zur Subjektposition der ‚mehrfach Monolingualen' (vgl. Kapitel 4.3) auf.

Seine Selbst-Positionierung ist aber nicht mit dieser Subjektposition gleichzusetzen. Vielmehr verweist Ernesto wiederholt darauf, dass er die Erwartungen, die mit dieser Subjektposition an seine Sprachkompetenzen einhergehen, (noch) nicht erfüllt. Er deutet sich selbst als jemanden, der sich auf dem Weg zu einer solchen ‚idealen Mehrsprachigkeit' befindet. Mit dieser sprachbezogenen Selbstdeutung gehen bei ihm eine permanente sprachliche Selbstevaluation und Selbstoptimierung einher. So bewertet Ernesto immer wieder seine Fähigkeiten in den verschiedenen Sprachen. Diese schätzt er dabei häufig als hoch, jedoch nicht als ausreichend ein. Resultat eines solchen Abgleichens des sprachlichen Ist- und Soll-Zustandes ist ein Gefühl des Ungenügens, das ihn zur kontinuierlichen Verbesserung seiner Fähigkeiten in den einzelnen Sprachen antreibt. In seiner Freizeit initiiert er daher selbstständig Sprachausbauprozesse, wobei ihm unter anderem die Rezeption verschiedener Medien in den verschiedenen Sprachen zur Ausbildung seiner Sprachkenntnisse dient. Dieser Drang zur Selbstoptimierung hat einerseits Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit zur Folge. Ernesto führt in diesem Sinne bessere schulische Leistungen auf die Selbstoptimierungsprozesse zurück. Andererseits stellt in diesem Prozess der Selbstoptimierung jegliche Stagnation ein Risiko dar: ein Risiko, die ‚perfekte' Beherrschung der einzelnen Sprachen nicht zu erreichen; ein Risiko, das bereits Erreichte zu verlieren. Indem er zudem Bildungsinstitutionen wie Schule in keinerlei Art und Weise

in die Pflicht nimmt, trägt er bei einem Nichterreichen die volle Verantwortung. Diese individuelle Verantwortungsübernahme ist umso schwerwiegender, da Ernestos sprachliche Ansprüche nicht erreichbar zu sein scheinen.

Ernestos Subjektivierungsweisen können tabellarisch wie folgt dargestellt werden:

Tabelle 3: Ernestos sprachbezogene Subjektivierungsweisen

Subjektebene	Diskursebene
Konstruiert die negativ besetzte Sprecher*innengruppe der ‚halben Einsprachigen' und grenzt sich von dieser ab; Konstruiert die positiv besetzte Gruppe der ‚perfekten Mehrsprachigen' und präsentiert sich als jemanden, der sich auf dem Weg befindet, dieser Sprecher*innengruppe anzugehören; Evaluiert ständig seine sprachlichen Fähigkeiten, indem er den Ist-Zustand mit einem Soll-Zustand vergleicht; Nutzt in der Freizeit insbesondere die Rezeption von Medien, um seine Englisch- und Spanischkenntnisse zu ‚optimieren' und ‚perfektionieren'; Hat ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und Handlungsmächtigkeit; Nimmt nur sich selbst in die Verantwortung, für den Ausbau seiner Sprachen Rechnung zu tragen;	Es lassen sich Bezüge zu Subjektpositionen der ‚mehrfach Monolingualen' erkennen; Es lassen sich Bezüge zum ‚unternehmerischen Selbst' (Bröckling 2016 [2007]) bzw. zum ‚disziplinarischen Kompetenzdispositiv' (Truschkat 2017) erkennen;

Quelle: eigene Darstellung

6.2 Vom defizitären zum kompetenten und legitimen Deutschsprecher durch weitestgehende Zurückdrängung anderer Sprachen: Fallbeispiel Joseph

6.2.1 Biographische Skizze

Joseph, der in Uganda geboren und aufgewachsen ist, ist zum Zeitpunkt des Interviews volljährig und Schüler an einer Berufsschule zur Berufsvorbereitung, an der er eine sogenannte Berufsintegrationsklasse besucht (vgl. Kapitel 5.2).

Im Interview liegt Josephs Fokus auf seiner Bildungslaufbahn in Deutschland, über seine Schulzeit in Uganda erzählt er erst auf direkte Nachfrage. So berichtet er, dass er in Uganda nach dem Kindergarten zwei Jahre an der Pri-

mary (Grundschule) verbrachte, bevor er auf eine Boarding School (Internat) wechselte, an der er im Anschluss an die siebenjährige Primary die Secondary besuchte. Dieser Besuch des Internats wird von Joseph mit einem vagen Hinweis auf die Erwerbstätigkeit der Mutter begründet, die wohl alleinerziehend war. Auf einen Schulabschluss aus Uganda geht er im Interview nicht ein.

2015 migrierte Joseph nach Deutschland, wo er seitdem mit seiner Mutter lebt. Nach seiner Ankunft in Deutschland lernte er zunächst an einer Sprachschule Deutsch, die er nach eigener Aussage mit der Niveaustufe A 2[57] abschloss. Auf Empfehlung eines Realschulleiters, der mit Josephs Mutter befreundet war, kam Joseph daraufhin in eine 9. Klasse einer Realschule, an der er den Status eines Gastschülers[58] hatte. Einen Monat lang besuchte er parallel zu dieser Realschule nachmittags weiterhin die Sprachschule, wobei er erklärt, dass er wegen Überforderung die Sprachschule abbrechen musste. Bis zu den Sommerferien des Schuljahres 2014/2015 verbrachte Joseph insgesamt zwei Monate in der 9. Jahrgangsstufe der Realschule. Im neuen Schuljahr wurde er nach einer kurzen Phase in der alten, nun 10. Klasse auf eine andere Realschule überwiesen. Dort blieb er ein halbes Jahr in einer Klasse, in der sich nur Deutschlernende mit geringen Sprachkenntnissen befanden. Zum Schulhalbjahr kehrte er wieder an die vorherige Realschule und seine alte 10. Klasse zurück. Die auf diese Rückkehr folgende Phase wird von ihm als äußert schwierig geschildert. Der Schulleiter, der seine Schwierigkeiten bemerkte, bot ihm daher an, sich eine Jahrgangsstufe zurückversetzen zu lassen. Joseph entschied sich für diese Rückversetzung in die neunte Klasse, in der er eineinhalb Jahre am Unterricht teilnahm, bis die Klasse ihren Abschluss machte. Da Joseph über seine gesamte Realschulzeit hinweg den Status eines Gastschülers hatte, ging er ohne Abschluss von der Realschule und wechselte an die Berufsschule zur Berufsvorbereitung. Nach seinen weiteren Bildungs- und Berufsplänen gefragt, äußert er den Wunsch, eine Ausbildung zum Arzthelfer ergreifen zu wollen.

Bezüglich der ihm zur Verfügung stehenden Sprachen erzählt Joseph, dass er im Alltag drei Sprachen − Englisch, Luganda und Deutsch − verwendet. Zudem hat er in Uganda zwei Jahre Französisch in der Schule gelernt. Im Inter-

[57] Joseph zeigt an, dass er Kenntnisse über die Kompetenzstufen für Sprachen hat, die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2009 [2001]) festgelegt sind. Um länderübergreifende Vergleichbarkeit von sprachlichen Qualifikationen zu gewährleisten, werden im GER drei Kompetenzniveaus (A, B und C) beschrieben, die wiederum jeweils in zwei Niveaus unterteilt werden. A 1 stellt das niedrigste und C 2 das höchste Kompetenzniveau dar (ebd.: 35).

[58] Über die Aufnahme der Schüler*innen als Gastschüler*innen entscheiden in Bayern die Schulleiter*innen. Die Schüler*innen müssen sich keinem Aufnahmeverfahren unterziehen. Als Gastschüler*innen können die Schüler*innen (bzw. müssen sie, wenn sie noch schulpflichtig sind,) den Unterricht besuchen. Ein Zeugnis und einen Abschluss können die Schüler*innen nur erwerben, wenn sie vorher die für die Schulart übliche Aufnahmeprüfung bestehen (KM 2007/2018: § 8).

view bezeichnet er Englisch als seine Muttersprache und Sprache, in der auch der von ihm in Uganda besuchte Unterricht stattfand. Während er in der Realschule Englisch als Unterrichtsfach hatte, ist in der Berufsintegrationsklasse kein Fremdsprachenunterricht vorgesehen. Mit seiner Mutter spricht Joseph neben Englisch auch Luganda. Explizit betont er, dass es in ihrer Kommunikation auch zu Sprachmischungen kommt. Deutsch spricht er seit seiner Ankunft in Deutschland. Dabei berichtet er, dass er eine Zeitlang mit der Mutter auch Deutsch gesprochen habe, um seine Deutschkenntnisse zu verbessern. Das sei jedoch nicht mehr nötig.

6.2.2 Verhältnis zur Schule und (schulischen) Sprachverhältnissen

Auffällig an Josephs Interview ist, dass er wie kaum ein anderer Jugendlicher im Sample insbesondere zu Beginn des Interviews die Peer-Interaktionen in der Schule ins Zentrum seiner Erzählung rückt und lehrer*innenzentrierte sowie auf Bewertung und Zertifizierung von Wissen ausgerichtete Kontexte des formalen Lernens erst nach expliziter Nachfrage thematisiert. Eine gegenteilige Fokussierung nimmt er vor, als er über seine aktuelle Situation in der Berufsintegrationsklasse spricht. Hierbei nimmt Joseph vorwiegend die Unterrichts- und Prüfungssituationen in den Blick und geht auf Peer-Interaktionen nur am Rande ein. Diese unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen legen nahe, dass sich Josephs sprachbezogene Orientierungen mit der Zeit geändert haben und abhängig vom schulischen Setting sind, in dem er sich verortet. Im Folgenden werden diese unterschiedlichen Settings in Anlehnung an Erving Goffman (2017 [1959]: 99-106) als Vorder- und Hinterbühne bezeichnet. Diese Unterscheidung wird in der Bildungsforschung häufig herangezogen, um die verschiedenen Interaktionsräume von Schüler*innen zu differenzieren (u.a. Schnitzer 2017: u.a. 150; Wellendorf 1973: 158f.). Als Vorderbühne kann der ‚offizielle' Raum von Schule und Unterricht begriffen werden, der vorwiegend von Lehrer*innen bestimmt wird. Die Hinterbühne setzt sich aus den Räumen zusammen, die hingegen primär von Schüler*innen und ihren Interaktionen untereinander dominiert werden und die sich der Wahrnehmung der Lehrpersonen größtenteils entziehen.

Fokussierung auf die Peer-Interaktion auf der schulischen Hinterbühne

Wie bereits erwähnt stehen die Interaktionen mit den Mitschüler*innen und damit die Interaktionen auf der schulischen Hinterbühne im Mittelpunkt von Josephs Ausführungen über die ersten Monate an der Realschule:

J	so diese erste monat es war ein bisschen schwer (.) | und auch in die schule es gab nicht so viele leute die konnten englisch | so jeder wollte mit mir [sprechen]
I	[mhm]
J	aber (.) die kommen dann ich versteh die nich | denn die verstehen mich auch nich | weil ah jetzt ich kann englisch ein bisschen langsamer reden | weil jetzt ich kann aber früher ich hab immer schnell [geredet]
I	[mhm]
J	die haben ah what did you say | hast du verstanden | and die gesagt hast du verstanden | sag what (.) was is was bedeutet das verstanden
I	((lacht)) oh nein
J	ja denn (.) die eine es gibt eine paar die war so nett (unverständlich) | die ham mich gesagt deutsch is auch schwer für uns | ich say waas (.) | you speaking joke (.) ah is it is | weil wenn ich wenn ich kein wort wusste (.) | und ich seh dass die reden in pause so schnell alladallada | denn die kommen und sagen zu [mir]
I	[mhm]
J	german is hard for us too | than i was was wie deutsch auch schwierig | ich konnte das nich glauben | weil ich seh ich sah dass die (.) gut gut gut deutsch konnten
I	mhm
J	ja das war die erste zwei monate | dann sommerferien (.) dannnach sommerferien | (2.25)

Interview Joseph, Z. 268-297; J = Joseph, I = Interviewerin

Joseph thematisiert Sprache(n) im Bildungskontext nicht als Mittel, um sich zu bilden oder Bildungszertifikate zu erlangen. Mit der in diesem Interviewausschnitt vorgenommenen Fokussierung auf die Peer-Interaktionen auf der Hinterbühne der Schule wird Sprache primär als Medium gesehen, mit dem man mit anderen in Kontakt treten und Beziehungen aufbauen kann. Dabei betont er, dass zu Beginn seiner Realschulzeit die Bereitschaft der Mitschüler*innen groß war, mit ihm ins Gespräch zu kommen. Es wurden verschiedene Versuche unternommen und verschiedene Strategien verwendet, wie beispielsweise die Verwendung von zwei Sprachen oder die Strategie des Nachfragens. Die soziale Funktion, die Joseph der Sprache auf der schulischen Hinterbühne zuschreibt, deutet auf eine Ablehnung ‚objektiver' Kriterien zur Bewertung der eigenen Sprachkenntnisse sowie der seiner Mitschüler*innen zu diesem Zeitpunkt hin. Dass Joseph solche vermeintlich ‚objektiven' Kriterien bzw.

sprachlichen Niveaustufen jedoch bekannt sind, zeigen seine Ausführungen zu der Sprachschule und der damit einhergehende Verweis auf sprachliche Kompetenzstufen. Anstatt jedoch auf diese Bezug zu nehmen, bemisst er Sprachkenntnisse danach, ob sie eine*n Sprecher*in dazu befähigen, mit Gleichaltrigen sprachlich interagieren zu können oder nicht. Diese von ihm demonstrierte Orientierung an einer sozialen Sprachhandlungsfähigkeit wird auch als Grund dafür interpretieret, dass Joseph das Identifikationsangebot der an ihn herangetretenen Schüler*innen nicht annehmen konnte („die ham mich gesagt | deutsch is auch schwer für uns“, Z. 283). Die sprachlichen Defizite, die sich diese − möglicherweise selbst migrationsbedingt mehrsprachige − Schüler*innen zuschreiben, waren für Joseph aufgrund ihrer Sprachhandlungsfähigkeit innerhalb der Peer-Group nicht nachvollziehbar. Während er die Deutschkenntnisse dieser Schüler*innen für die soziale Kommunikation unter Peers als ausreichend erachtete, stufte er seine Deutschkenntnisse als defizitär ein.

Trotz dieses defizitären Blicks auf die eigenen Sprachfähigkeiten führt Joseph die misslungene Kommunikation mit seinen Mitschüler*innen nicht nur auf sich selbst, sondern auf alle Kommunikationspartner*innen zurück. So thematisiert er nicht nur seine mangelnden Sprachfähigkeiten im Deutschen („dann ich versteh die nicht“, Z. 272), sondern verweist zugleich auch auf die fehlenden Englischkenntnisse der Mitschüler*innen („und auch in die schule es gab nicht so viele leute die konnten englisch“, Z. 269). Diese Ansprüche Josephs an die Englischfähigkeiten seiner Mitschüler*innen können als Ausdruck einer Legitimation der englischen Sprache auf der schulischen Hinterbühne gelesen werden, deren Beherrschung erwartet werden konnte und die gesprochen werden durfte.

Dass in bestimmten schulischen Kontexten die Verwendung des Englischen bzw. der Vollzug mehrsprachiger Praktiken legitim und adäquate für Joseph zu sein scheint, kann auch durch seinen Sprachgebrauch während des Interviews plausibilisiert werden. Da das Interview mit Joseph in einem Klassenzimmer an der von ihm besuchten Berufsschule zur Berufsvorbereitung stattfand, ist davon auszugehen, dass er dieses auch im institutionellen Rahmen verortet sah. In diesem innerhalb der Institution Schule verorteten Gespräch bedient sich Joseph mehrsprachiger Praktiken, die er funktional einsetzt. Bei der Schilderung über die Kommunikationsschwierigkeiten in den ersten Monaten auf der Realschule verwendet er sowohl die deutsche als auch die englische Sprache. Zum einen markiert die Wiedergabe der wörtlichen Rede in den verschiedenen Sprachen die unterschiedlichen Sprecher*innen in der nacherzählten Kommunikation und erleichtert mir als Zuhörenden auf diese Weise die Nachvollziehbarkeit des Erzählten („die ham mich gesagt | deutsch is auch schwer für uns | ich say waas (.) | you speaking joke“, Z. 283-285). Zum anderen werden mittels dieser mehrsprachigen Praktiken sowohl die Gesprächsstrategien und Bemühungen der Kommunikationspartner*innen als auch die Kommunikationsschwierigkeiten verdeutlicht („die haben ah what did you

say | hast du verstanden | and die gesagt | hast du verstanden | sag what (.) was is was bedeutet das verstanden“, Z. 277-280). Josephs Translanguaging wird auf diese Weise von ihm eingesetzt, um den Grad der Authentizität des Erzählten zu erhöhen.

Mit diesem Rückgriff auch auf seine Englischkenntnisse im schulischen Kontext sowie mit den Erwartungen an die Englischfähigkeiten seiner Mitschüler*innen zeigt Joseph an, dass er die schulischen und gesellschaftlichen Sprachverhältnisse und damit die Relevanz des Englischen kennt. Indem er auf den hohen Stellenwert des Englischen in der Schule und Gesellschaft Bezug nimmt, kann er die diskursiv konstruierte Darstellung von Schule als monolingualen Raum (u.a. Gogolin 2008 [1994]; Sitter 2016; Stošić 2017; vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.1) zumindest auf der Hinterbühne in gewissem Maße infrage stellen.

Auch wenn Joseph somit dem ‚monolingualen Habitus‘ (Gogolin 2008 [1994]) der Schule auf der Hinterbühne nicht uneingeschränkte Legitimität zuspricht, erkennt er diesen jedoch insgesamt an. Trotz des Stellenwerts, den er dem Englischen im Schulkontext zuspricht und der Darstellung des Nicht-Verstehens als ein gegenseitiges Nicht-Verstehen bewertet er seine sprachlichen Schwierigkeiten als schwerwiegender als diejenigen seiner Mitschüler*innen. So gibt er die wörtliche Rede der Mitschüler*innen teilweise in englischer Sprache wieder (z.B. „german is hard for us too“, Z. 290) und macht somit deutlich, dass es zumindest einige Schüler*innen gab, die über gewisse Englischkompetenzen verfügt haben. Seine eigenen Deutschkompetenzen deutet er hingegen als überhaupt nicht vorhanden („wenn ich kein wort wusste“, Z. 286). Diese negative Einschätzung der eigenen sprachlichen Kenntnisse kann angesichts dessen, dass er zu diesem Zeitpunkt bereits zwei Monate eine Sprachschule besucht hatte, als Übertreibung gedeutet werden. Dass den jeweiligen Sprachfähigkeiten unterschiedliche Bedeutung zugemessen wird, zeigt Joseph zudem damit an, dass er seine mangelnde Anpassungsfähigkeit an die Kommunikationspartner*innen thematisiert („weil ah jetzt ich kann englisch ein bisschen langsamer reden | weil jetzt ich kann aber früher ich hab immer schnell geredet“ Z. 274f.), nicht aber eine mögliche mangelnde Anpassungsfähigkeit der Mitschüler*innen in den Blick nimmt. Joseph schreibt sich auf diese Weise die größere Verantwortung für die fehlgeschlagene Kommunikation zu. Mit dieser individuellen Verantwortungsübernahme vollzieht Joseph die im Diskurs gängige Ursachenzuschreibung für eine geringe Bildungsteilhabe. Wie für eine monolingual- und defizitorientierte Perspektive üblich, werden Ursachen für eine geringe Partizipation bei den migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen selbst verortet (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2.1). Diese im Diskurs für die formalen Bildungskontexte herangezogene individuelle Ursachenzuschreibung überträgt Joseph auf die Hinterbühne der Schule.

Vorübergehende Verweigerungsstrategie als Resultat der Monolingualität der schulischen Vorderbühne

Während Joseph auf die Frage nach der Realschulzeit primär über die Peer-Interaktion spricht, richtet er seinen Blick bei der Frage nach dem Wechsel auf die Berufsschule in erster Linie auf formale und auf Bewertung ausgerichtete Unterrichtskontexte, also auf die schulische Vorderbühne:

I und dann bist du hierher gekommen an die schule

J ja seit dieses (.) dieses schuljahr

I wie war dieser wechsel (.)

J (.) es war | (2.43) | am anfang ich dachte es würde schwer sein oder so aber es | oh ein jahr hier denn du machst ausbildung | so ich dachte es wird schwer aber | (.) es is (.) voll einfach weil ich glaube realschule war ein bisschen schwer | so ich bin hier so es is wirklich einfach

I mhm

J ja (.) ich bekomm immer eins eins eins eins |

I wow ((lacht))

J es war (.) so einfach find ich | [so jetzt ich]

I [okay]

J ich komme immer pünktlich in die schule | jetzt ich will zur schule gehen und so | äh wenn ich weiß ich hab mathe eins (unverständlich) | oder wir schreiben in mathe probe wir schreiben in deutsch| ja ich will jetzt ich will sofort probe schreiben | [ja]

I [ja] (.) ja des is doch auch gut

J ja wenn du gute note hast du hast bock aber | wenn du (.) ei ich war ich war ständig gastschüler bei diese realschule | ich hab au (.) ich hab auch text zum beispiel ex oder so mitgemacht und ich war schlecht | aber ich konnte nicht deutsch | aber der lehrer hat trotzdem mich gegeben| wenn ich sehe note sechs und | das ist das ich hab gesagt ich kann nicht des | nein mach trotzdem egal mach trotzdem | das war mein gott ich bin fertig | es war (.) wenn du note sechs es gibt dir diese gefühl | früher zum beispiel wenn du früher immer eins hattest | oder wenn ich uganda ich war auch gut | so wenn ich hier ich seh note [sechs]

I [mhm]

J ich will einfach nicht für die nächste woche schu für die schule bekomm kommen

Interview Joseph, Z. 455-492; J = Joseph, I = Interviewerin

Rückblickend räumt Joseph ein, dass er den Anforderungen an der Realschule nicht gerecht werden konnte. Als Konsequenz der ihn überfordernden Ansprüche an der Realschule führt er schlechte Noten und mit diesen einhergehende negative Emotionen an, die zur Resignation („das war mein gott ich bin fertig“, Z. 486) sowie zu Vermeidungsstrategien geführt hatten („ich will einfach nicht für die nächste woche schu für die schule bekomm kommen“, Z. 492). Auffallend an dieser Schilderung seiner Schwierigkeiten an der Realschule ist, die Kontrastierung die Joseph vornimmt. Er unterstreicht die Unterschiede zwischen der Realschulzeit auf der einen Seite und seiner Schulzeit in Uganda sowie an der Berufsschule auf der anderen Seite. Dabei hebt er hervor, dass er sowohl in Uganda als auch an der Berufsschule den normativen Erwartungen an einen ‚guten Schüler‘ entsprach bzw. entspricht: So ist er an der Berufsschule stets pünktlich, motiviert und kann sehr gute Noten vorweisen. Diese Rahmung wird als Wunsch gelesen, sich trotz eines abweichenden Verhaltens während der Realschulzeit das Selbstbild eines ‚guten‘ Schülers aufrechterhalten zu wollen.

Auch die Zurückweisung einer individuellen Verantwortungsübernahme für seine Vermeidungsstrategien sowie die stattdessen folgende institutionelle Ursachenzuschreibung dienen Joseph zur Konstruktion dieses positiven Selbstbildes. Als Ursache für das abweichende Verhalten während der Realschulzeit führt er nämlich die mangelnde Berücksichtigung seiner sprachlichen Voraussetzungen durch die Lehrer*innen an. Dabei erwähnt er dezidiert seinen Status als Gastschüler, der nicht von ihm kritisiert, sondern als Argument herangezogen wird, um das Fehlverhalten der Lehrer*innen zu verdeutlichen. Obwohl er diesen Status hatte, der ihn von Leistungsnachweisen ausnahm, hätten ihn die Lehrer*innen gedrängt, an Leistungsnachweisen teilzunehmen. Dieser Druck wird von Joseph als folgenreich dargestellt: Weil er die Leistungsnachweise trotz der dafür mangelnden Deutschkenntnisse habe mitschreiben müssen, hätte er ständig Misserfolge in Form von schlechten Noten gehabt. Diese Misserfolge hätten wiederum zu negativen Emotionen, Vermeidungsstrategien und Resignation geführt. Dabei erzählt Joseph auch von seiner Machtlosigkeit während dieser Zeit. Seine Versuche, gegen die unangemessenen Anforderungen zu protestieren, seien von den Lehrer*innen nicht gehört worden. Auch wenn Joseph in diesem Zusammenhang seine für den Unterricht defizitären Deutschkenntnisse anspricht, so nimmt er doch in erster Linie die Institution Schule in die Pflicht, die auf seine sprachlichen Bedürfnisse stärker eingehen hätte müssen. Dass die Schule dieser Pflicht nicht nachkam, verdeutlicht er am Beispiel der Fachsprachen des Fachunterrichts:

J wir haben nich wörter aus chemie oder bio gelernt | so ich musste viele wörter von mein googletranslater lernen oder worterbuch nachschaun nachschaun | und es war wirklich schwer | ich war (.) es gab wörter ich konnte die schon auf englisch | aber auf deutsch die sind anders | des hab ich nicht in de die das macht man nicht in a sprachenschule oder so

Interview Joseph, Z. 425-430; J = Joseph, I = Interviewerin

Joseph beschreibt die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts differenziert: Zum einen weist er darauf hin, dass im Fachunterricht ein bestimmtes Vokabular nötig war, das er außerhalb des Fachunterrichts, beispielsweise in einer Sprachschule, nicht erwerben konnte. Zum anderen macht er darauf aufmerksam, dass im Fachunterricht das Fachvokabular nicht explizit vermittelt, sondern vorausgesetzt wurde. Dabei problematisiert er die mit den institutionellen Versäumnissen einhergehende individuelle Verantwortung der Schüler*innen für die Aneignung von Fachsprache − beispielsweise mittels der selbständigen Verwendung von außerschulischen Nachschlagewerken. Indem Joseph institutionelle Versäumnisse bzw. das Fehlverhalten von der in der Institution Schule tätigen Lehrer*innen thematisiert, schafft er es, das im Bildungsdiskurs dominante Bild eines aufgrund individueller Defizite nicht erfolgreichen Schülers (vgl. Kapitel 4.2.1) zurückzuweisen. Nicht seine mangelnden Deutschkenntnisse oder ein fehlendes Fachwissen werden von ihm als Ursache für fehlenden Bildungserfolg angeführt, sondern die Versäumnisse der Schule, ausreichend auf seine sprachlichen Bedürfnisse einzugehen.

Die Anforderungen, mit denen sich Joseph aufgrund dieser institutionellen Versäumnisse während seiner Realschulzeit konfrontiert sah, werden daher von ihm als ungerecht erlebt.

J ja okay in meine klasse (.) die leute die schlechtere noten haben | die (.) haben mehr fehltage| als die leute die gute note haben | auch die leute die gute note haben | ich glaube die haben nen fehltag oder null fehltag | aber die schlechte ich hab gemacht | weil ich war auch in diese situation | wenn ich look immer sechs fünf sechs | weil weil ich hab nich gelernt w ich musste zuerst deutsch lern | ich musste mein deutsch verbessern | denn ich muss ich sehe du musst diese seite in chemie lernen | wies wieso soll ich es lernen | ne ich hab nich gelernt ich hab nur einmal gelernt | ich hab zwei note zwei aber | ich musste jemandes zum beispiel jemandes in meine klasse des dauert | (.) ah zehn minuten eine seite zu lernen | ich i ich muss es dreißig minuten | (.) weil ich musst ein paar wörter nachschauen (.) und auch verstehen was bedeutet

I mhm

J (.) aber jetzt nicht mehr | jetzt jetz ich kann gut verstehen

Interview Joseph, Z. 508-528; J = Joseph, I = Interviewerin

Um von diesen von ihm als unfair erachteten Anforderungen zu erzählen, stellt Joseph zunächst eine Verallgemeinerung voran, mit der er argumentiert, dass schlechte Noten auch bei anderen Lernenden Fehlverhalten zur Folge haben. Wie zuvor die Kontrastierung der Realschulzeit mit seiner Schulzeit in Uganda und der Berufsschule dient an dieser Stelle die Verallgemeinerung ebenfalls dazu, die eigenen schlechten Leistungen sowie das darauf folgende abweichende Verhalten, der Lernverweigerung, zu rechtfertigen bzw. zu relativieren. Zu dieser Lernverweigerung, die durch die Rahmung als ein für ihn untypisches Verhalten dargeboten wird, sah sich Joseph aufgrund einer an ihn herangetragenen Doppelbelastung genötigt, von der die anderen Schüler*innen nicht betroffen waren. Joseph berichtet, dass er im Gegensatz zu seinen Mitschüler*innen um bildungserfolgreich sein zu können, nicht nur die fachlichen Inhalte habe lernen müssen, sondern sich zugleich die für diese fachlichen Inhalte notwendige Sprache selbstständig habe aneignen müssen. Hierbei wird erkennbar, dass Joseph sich auf bestimmte diskursive Normalitätsvorstellungen über den Zweitspracherwerb im schulischen Kontext bezieht: Er folgt einer Argumentation, wie sie häufig bei der Legitimation von gesonderten Beschulungsformen für Seiteneinsteiger*innen − wie beispielsweise den Deutschklassen oder Berufsintegrationsklassen − formuliert wird: Zunächst müssten Seiteneinsteiger*innen systematisch und intensiv die deutsche Sprache lernen, bevor sie am Regelunterricht oder an einer Berufsausbildung teilnehmen können (KM 2017a). Joseph macht sich diese Argumentation zu eigen, um seine Lernverweigerung rechtfertigen zu können.

Die Weigerung, sich den Erwartungen der Schule zu fügen, entschuldigt Joseph dabei nicht nur durch diesen diskursiven Bezug, sondern auch indem er über einen Selbstversuch berichtet. Trotz seines Wissens darüber, dass fachliches Lernen nicht ohne bestimmte Kompetenzen in der deutschen Sprache möglich sei, habe er es versucht und sich auf einen Leistungsnachweis in Chemie vorbereitet. Dieser Versuch hatte auf den ersten Blick auch ein positives Ergebnis. Joseph bekam eine gute Note, die er jedoch nicht als Erfolg wertete. Stattdessen akzentuiert er die Ungerechtigkeit, die er während seiner Vorbereitung beobachten konnte. Im Vergleich zu seinen Mitschüler*innen habe er für ein gutes Ergebnis mehr Zeit und Mühe investieren müssen, da er zu den fachlichen auch die sprachliche Anforderungen habe meistern müssen („weil ich musst ein paar wörter nachschauen (.) und auch verstehen was bedeutet", Z. 525). Diese Erfahrung der ungerechten Behandlung führte laut Joseph zu seiner Lernverweigerung.

Mit dieser Verweigerungsstrategie zeigt Joseph Subjektivierungsweisen, mit denen er sich von den im dominanten Diskurs zirkulierenden individuellen Ursachenzuschreibungen für Bildungsbe(nach)teiligung abgrenzt und sich an

institutionellen Ursachenzuschreibungen anlehnt, wie sie insbesondere in der Diskussion um Bildungssprache verhandelt werden (vgl. Kapitel 4.2.2). Seine Äußerungen können somit als Institutionenkritik gelesen werden, wobei Josephs Verweigerungsstrategie nahelegt, dass er sich aus der Rückschau bewusst ist, dass er über keine ‚echten' Handlungsspielräume verfügt hat. Er konnte nicht eigenständig etwas an der Institution Schule und am Unterricht ändern. Dort wo er sich nicht in der Lage sah zu handeln, verweigerte er sich. Josephs Rechtfertigungsbemühungen können somit zum einen als Versuch gelesen werden, seine Zeit an der Realschule als eine Ausnahmesituation zu schildern. Zum anderen deuten sie darauf hin, dass die Verweigerung für ihn keine dauerhafte Strategie darstellt. Lernverweigerung war für Joseph nur solange legitim, solange er nicht über die für den Unterricht essentiellen Deutschkenntnisse verfügte. Die institutionellen Verhältnisse, bei denen davon ausgegangen wird, dass alle Schüler*innen über dieselben sprachlichen Fähigkeiten verfügen, werden somit ab dem Zeitpunkt akzeptiert, ab dem es ihm möglich erscheint, diesen genügen zu können, also mit seinem Wechsel auf die Berufsschule zur Berufsvorbereitung. Die Akzeptanz der dominanten schulischen Sprachverhältnisse scheint für Joseph ab dem Moment, ab dem er diesen entsprechen kann, unabdingbar zu sein, um sein Selbstbild als guten Schüler nicht dauerhaft aufgeben zu müssen und um sein Ziel der Ausbildung zum Arzthelfer näher kommen zu können.

Danach gefragt, ob er an der Berufsschule etwas ändern wollen würde, lässt sich bei Joseph nun auch im Gegensatz zu der Realschulzeit kaum mehr Institutionenkritik feststellen. Lediglich den fehlenden Englischunterricht beklagt er. Jedoch betont er, dass dadurch nicht Nachteile für ihn, sondern für seine Mitschüler*innen entstehen, die ohne Englischkenntnisse den Anforderungen des Ausbildungsmarktes nicht gerecht werden können.

I hast du jetzt auch englischunterricht hier an der schule

J nein hier nicht

I (.) und da findest du das (.) wie findest du das
(2.41)

J äh (.) am bisschen schlecht nicht für mich aber für die andere | weil es gibt zum beispiel es gibt leute in meine klasse die suchen ausbildung | aber die sagen (.) du musst englisch können | aber diese schule ah eh gibt kein englisch

Interview Joseph, Z. 647-654; J = Joseph, I = Interviewerin

Auffallend hinsichtlich Josephs Perspektive auf die schulischen Sprachverhältnisse auf der Vorderbühne ist somit, dass er im Gegensatz zu seinen Auskünften über die schulischen Peer-Interaktionen an keiner Stelle auf das Englische als eine für ihn bedeutsame Sprache oder als mögliche Ausweichsprache eingeht. Der Unterricht, insbesondere der Fachunterricht, wie Mathematik, Che-

mie und Biologie, sind für ihn demnach Orte, an denen lediglich die deutsche Sprache bzw. die jeweiligen deutschen Fachsprachen eine Relevanz besitzen. Handlungsfähig in dem Sinne, dass man erfolgreich am Unterricht partizipieren kann und möchte, ist nur derjenige, der über diese Kompetenzen verfügt. Auf der Vorderbühne wird somit nicht die einsprachige Ausrichtung kritisiert, sondern die fehlende Unterstützung bei dem Erwerb der einzig legitimen Unterrichtssprache Deutsch.

6.2.3 Selbstdeutungen als Sprecher

Bezüglich seiner Selbstdeutung als Sprecher macht Joseph im Laufe des Interviews darauf aufmerksam, dass er als Sprecher mehrere Entwicklungen durchgemacht hat.

Josephs Schilderungen seiner Anfangszeit an der Realschule (vgl. Kapitel 6.2.2) werden in diesem Zusammenhang als eine sprachbezogene Selbstdeutung interpretiert, bei der er sich rückblickend als einen Sprecher konstruiert, der zu Beginn seiner Schulzeit in Deutschland nicht Deutsch sprechen konnte und auf Englischkompetenzen anderer angewiesen war, um Beziehungen eingehen zu können. In dieser Phase wird die monolinguale Ausrichtung der Schule zwar von Joseph akzeptiert, auch wenn er auf der Hinterbühne nach Handlungsspielräumen sucht, auf eine seiner vom Deutschen abweichenden Sprachen und auf mehrsprachige Praktiken zurückgreifen zu können.

Mit der Erzählung über den Wechsel auf die zweite Realschule, entwirft Joseph ein anderes Selbstkonzept als Sprecher.

J (.) ich war in eine klasse | (.) fast jeder konnte englisch | und jetzt now und jetzt es hat geendet | jetzt ich war nicht mehr (.) in pause so mit deutschredner | es ich mehr wenn du in pause bist | dann du bist in eine gruppeierergruppe | dann drei reden deutsch alle bis denn du | die lachen die machen einen witz | du kannst nich verstehen | die wollen auch ein witz auf englisch machen | aber die konn die können auch nicht denn | es war wirklich schwer | denn aber hier ich war es war voll besser

I mhm | (2.15)

J so hier ich hab (.) ich hab auch leute geholfen | weil ich hab mein deutsch war bisschen (.) besser als | jetzt ich hatte mehr selbstbewusst deutsch zu sprechen | weil ich hatte leute die (.) zum beispiel wenn ich was falsche sage die konnte nicht lachen | weil die deutsche mein deutsch war besser als die | so mein deutsch hat besser in diese schule geworden | auch mit aussprache | ich konnte schon grammatik aber aussprechen nein | besser geworden weil ich hatte freunde | die zum beispiel wenn ich ich kann schnell reden wenn ich eine fehler mache | wir lachen aha | aber weil ich weiß auch der macht ein fehler

im nächsten satz (unverständlich) | fast jeder konnte englisch ich glaube jeder | nur ah zwei konnten nicht englisch so

Interview Joseph, Z. 304-333; J = Joseph, I = Interviewerin

Joseph berichtet, dass seine Möglichkeiten, mit Mitschüler*innen ins Gespräch zu kommen, sich änderten, als er für ein Schulhalbjahr eine Klasse in einer anderen Realschule besuchte. Während er sich in der Situation in seiner vorherigen Klasse unter den „deutschredner[n]" (Z. 307) als einen Sprecher darstellt, dessen Kompetenzen in der Mehrheitssprache für eine Peer-Interaktion nicht ausgereicht und daher seinen Außenseiterstatus bedingt hatten, markiert er mittels des Schulwechsels nun auch einen Wechsel in seiner Selbst- und Fremdwahrnehmung als Deutschsprecher. In der neuen Umgebung, in der er es mit Sprecher*innen zu tun hatte, die einen ähnlichen Sprachstand im Deutschen aufwiesen und zudem aber auch wie er Englisch konnten, präsentiert er sich als eine Person, deren Deutschkenntnisse er nicht mehr als defizitär erachtet. Dabei zeigt sich erneut, dass Joseph die eigene Sprachkompetenz auf der schulischen Hinterbühne nicht anhand vermeintlich objektiver Kompetenzstufen misst. An dieser Stelle setzt er die eigenen Sprachkompetenzen mit denen seiner Mitschüler*innen ins Verhältnis. Die Bezugnahme auf ein soziales Kriterium für die Bewertung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten dienen ihm an dieser Stelle dazu, eine neue Bewertung seiner sprachlichen Handlungsfähigkeit vornehmen zu können: Seine Sprachkenntnisse reichten nun durch die geänderte Peer-Group nicht nur für eine Kommunikation aus, sie reichten auch aus, um eine Zugehörigkeit zu etablieren und in der Ingroup die privilegierte Rolle eines Sprachexperten einzunehmen, der anderen helfen konnte („so hier ich hab (.) ich hab auch leute geholfen", Z. 319). Diese Ausführungen werden als Ausdruck eines geänderten Selbstbildes gedeutet: Von einem Sprecher, der auf die Englischkompetenzen anderer angewiesen war und nicht Deutsch sprechen konnte, konstruiert sich Joseph nun als einen kompetenten Deutschsprecher. Diesen Wechsel in seiner sprachbezogenen Selbstdeutung führt er nicht nur auf einen Zuwachs seiner Kompetenzen in der deutschen Sprache zurück. Vielmehr ist sie seiner Ansicht nach auch das Resultat eines gesteigerten Selbstbewusstseins aufgrund der geänderten Umgebung, in der er keine negativen Reaktionen auf mögliche Sprachfehler befürchten musste, in der er aber zugleich die Möglichkeit hatte, auf das Englisch als eine Ausweichsprache zurückzugreifen.

Dass er aber diese Position eines Deutschsprechers nicht dauerhaft in allen Kontexten einnehmen kann, verdeutlicht er mit der Schilderung der Rückkehr an seine alte Schule:

J meine deutsche war dann besser geworden | irgendwann februar oder so wo diese pfingstferien gibt | wenn ich wieder zu (unverständlich) wenn ich mal wieder in diese klasse (.) wo ich wo ich war | und es war bisschen schwer

wieder weil | wenn ich noch da war | (.) es war immer so dass die konnte nich englisch und ich konnte nich deutsch | (.) so wir haben ein (.) es war wie ein konnektion | dass wir nich so viel reden | wir ham ham (.) nich ein konnektion wie freunde gemacht | ja genau | hey wie gehts | ja gut | es es war nich (.) wie freunde gemacht ein konnektion gemacht oder so | so war sehr schwer | ich wollte (.) ich war immer zu spät zu schule | weil (.) ich hatte kein bock oder so zu schule zu gehen

I warum nicht [weils]

J [weil] ich weiß wenn ich zu schule geh in die pause ich steh da mit die | ok weil ich hatte ich war i (.) | ah weil ich wusste nich wieso ich soll zu schule gehen | weil es war (.) sehr äh langweilig [oder so]

I [mhm]

J weil ich war auch mit die (.) nach italien für eine woche | (.) und es war (.) | ok wir haben auch ein bisschen fußball gespielt | aber immer (.) die die dachten dass ich kein ok die haben die wollten nicht mit mir in deutsch sprechen

I mhm

J weil die haben früher probiert und ich konnte gar nix | aber jetzt ich konnte ein bisschen | aber die wollten trotzdem nicht | (.) so ich dachte ah (.) keine ahnung was ich soll hier in deutschland machen

Interview Joseph, Z. 335-365; J = Joseph, I = Interviewerin

Während sich Joseph zuvor als sprachhandlungsfähig in der deutschen Sprache erfahren und sich selbst dadurch als Deutschsprecher wahrgenommen hatte, sah er sich mit der Rückkehr in die alte Umgebung wieder mit alten Zuschreibungen konfrontiert („die wollten nicht mit mir in deutsch sprechen | mmh | weil die haben früher probiert und ich konnte gar nix | aber jetzt ich konnte ein bisschen | aber die wollten trotzdem nicht“, Z. 360-364). Erneut erzählt er von sozialer Isolation aufgrund der nicht zustande kommenden Kommunikation. Als Ursache werden aber von Joseph hierbei nun nicht mehr seine mangelnden Deutschkenntnisse oder die mangelnden Englischkenntnisse seiner Mitschüler*innen angeführt. Vielmehr legt er dar, dass die weiterhin unter seinen Mitschüler*innen vorherrschende Wahrnehmung seiner Person als jemand, der (noch immer) kein Deutsch konnte, und die mit dieser Wahrnehmung einhergehende Weigerung, mit ihm Deutsch zu sprechen, dazu geführt hatten, dass alte Kommunikationsmuster nicht aufgebrochen wurden. Diese an ihn herangetragene sprachbezogene Fremdzuschreibung, mit der er sich nicht mehr identifizieren, die er aber auch nicht eigenständig zurückweisen konnte, führt er als Begründung für eine sozialen Isolation, die Vernachlässigung seiner schulischen Pflichten, die fehlenden Motivation und schlussendlich für seine Resignation an („so ich dachte ah (.) keine ahnung was ich soll hier in

deutschland machen“, Z. 365). Dabei sah er sich selbst in der damaligen Situation nicht in der Lage, etwas an dieser Situation zu ändern.

J weil die haben früher probiert und ich konnte gar nix | aber jetzt ich konnte ein bisschen | aber die wollten trotzdem nicht | (.) so ich dachte ah (.) keine ahnung was ich soll hier in deutschland machen | aber nach die sommerferien (.) | ich glaube nicht nach die sommerferien | es war vor (.) noch zwei monate diesen schuljahr zu ende | denn ah die schulleitung hat gesagt | aber ich seh dass du immer traurig bist in pause | was ist los joseph | (.) ich hab ich hab nich gesagt | er hat gesagt | ok aber wenn du willst (.) wenn diese klasse zu schwer ist (.) | das war nicht der grund | wenn diese klasse zu schwer ist | du kannst in die neunte gehen in neun a gehen | (.) denn ich hab sofort gesagt ja | ja vielleicht vielleicht neun a diese leute wurden mich verstehen | aber die neun a | (.) ich hab freunde bis jetzt gesehen immer mein freunde die die war | weil es gab ein paar die konnten englisch

I mhm

J weil es gab ein paar die konnte nich englisch | aber wir die haben trotzdem mit mir deutsch gesprochen (.) | denn (.) ich war se in diese erste zwei monat letzte zwei monate ich war sehr froh | ich hatte jetzt freundinnen von die | die die vo die haben die andere leute in die schule | weil viele leute wollten mit mir so reden weil ich englisch konnte | so die haben gesehen ich kann auch deutsch reden | viele leute sagen hey kannst du deutsch jetzt | ah (unverständlich) hast du erinnerst du mich | letztes jahr du warst hier | dann ich habe mit dir gesprochen | du hast nich verstanden | ich hab gesagt ich erinnere [gar nix]

I [((lacht))]

J weil viele leute haben zu mir gekommen | denn alles war besser | denn nächstes schuljahr ich war (.) ich war da ab (.) die erste tag | und es war immer gut (.) bis ende

Interview Joseph, Z. 366-400; J = Joseph, I = Interviewerin

Eine Änderung der Situation war erst durch den Vorschlag des Schulleiters, ihn eine Jahrgangsstufe zurückzuversetzen, möglich. Somit wird erneut eine von außen herbeigeführte Veränderung von Joseph als Bedingung angeführt, damit er eine Position als Deutschsprecher innerhalb der Peer-Group einnehmen kann. In der neuen Klasse thematisiert sich Joseph nun als eine Person, die nicht mehr nur als Englischsprecher wahrgenommen, sondern als Deutschsprecher akzeptiert wurde („weil es gab ein paar die konnte nich englisch | aber wir die haben trotzdem mit mir deutsch gesprochen (.)“, Z. 383f.). Die Fremddeutung stimmte nun mit seiner Selbstdeutung überein und führte seiner Erzählung folgend zu einer Verbesserung der gesamten Situation: Er konnte

dauerhafte Freundschaften eingehen und seinen schulischen Pflichten nachkommen. Er war zudem nun fähig, die von seinen alten Schulkameraden vorgenommenen Zuschreibungen als Nicht-Deutschsprecher („erinnerst du mich | letztes jahr du warst hier | dann ich habe mit dir gesprochen | du hast nich verstanden“, Z. 391-394) zurückzuweisen, indem er gar die Erinnerungen an diese Zuschreibungen ablehnte („ich hab gesagt ich erinnere gar nix“, Z. 395).

Bei der Darstellung seiner Entwicklung als Sprecher thematisiert Joseph, dass Sprachhandlungsfähigkeit auf der schulischen Hinterbühne nicht nur von einem zunehmenden Spracherwerb, sondern auch von Zugehörigkeitsverhältnissen abhängig ist. Um in der schulischen Peer-Interaktion handlungsfähig zu sein, sind seinen Ausführungen zufolge Deutschkenntnisse vonnöten, diese reichen aber nicht aus. Es ist zudem notwendig, dass man auch als Deutschsprecher*in akzeptiert wird. Joseph nimmt demnach Abstand von einer im Diskurs über Sprache(n) und Bildung vorherrschenden Sicht auf Sprache als einem neutralen ‚Werkzeug‘, das man − wenn es vorhanden ist − beliebig und selbstbestimmt einsetzen kann. Er scheint sich hingegen der symbolischen Funktion von Sprache(n) bewusst zu sein, mit der er die Bedeutung von Zugehörigkeitsverhältnissen sowie der Wahrnehmung einer Person als (il-)legitime Sprecher*in betont. Josephs Wissen um eine symbolische Funktion von Sprache(n) kann auch als Ursache dafür gelesen werden, dass er – wie seine sprachbezogenen Strategien im Folgenden verdeutlichen – im Laufe des Interviews eine Präferenz für eine monolinguale Positionierung als Deutschsprecher zeigt.

6.2.4 Sprachbezogene Strategien

Auf seine aktuelle Kommunikation mit den Mitschüler*innen auf der Berufsschule angesprochen, wird ausgehend von einem Rückblick auf seine Realschulzeit eine geänderte Perspektive auf die Legitimität des Englischen im Bildungskontext erkennbar:

J	(.) hier hier mhm hier keine keine hier keine kann englisch in meine klasse | ich glaube nur ei zwei mädchen | äh die die sind die einzige dass ich mit englisch rede und auch deutsch ja auch [vermische]
I	[mhm]
J	aber die andere nur deutsch
I	nur deutsch
E	ja (.)
I	(.) okay findest du das schade
J	nein ich find es gut | ich jetzt ich will es war nich wie früher | wenn jemand kein deutsch konnte | oh bin jetzt fertig | ah jetzt ich kann (.) | ich jetzt auch

wenn (.) ich finde jemand des englisch kann | (.) zu zum beispiel es gab ein leut ein paar freunde | die sind auch aus mein land uganda | aber die haben nich da gelebt | die haben in (.) amerika ausgewachsen | denn die sind ja wenn ich war früher ich hab immer mit die (.) in englisch gesprochn oder [so]

I [mhm]

J aber wenn wir gehn zu spielplatz | sie reden mit anderen deutsch | heißt es fünf null jetzt (.) | was is fünf null jetzt ((lacht)) | okay die haben mit andere leute bei spielplatz in deutsch geredet | weil die war früher in bei war früher in deutschland als ich | so ich hab gar nich verstanden | aber jetzt wenn ich mit die ich will nich englisch reden | jetzt ich will nur deutsch | ich hab auch ein paar wörter in englisch vergessen

I ja

J zum beispiel heute morgen wenn wir waren bus | ah ein mitschüler hat mich gesagt | ah ich war ah er äh gesagt sie hat über eine junge gesagt | er war beim zahnarzt | so ich wollte in englisch sagen | ah ich wollte (.) teeth doctor sagen | ich hatte vergessen | dass es dentist | so ich mein englisch geht ein bisschen schlechter | ich wollte teeth (unverständlich) was | mein englisch is es geht schlechter | weil ich wusste immer es ist dentist | aber heute morgen ich wollte teeth dentist weil auf deutsch es ist zahnarzt

Interview Joseph, Z. 536-577; J = Joseph, I = Interviewerin

Joseph berichtet zunächst, dass es für ihn in der Berufsschule im Gegensatz zur Realschule kaum Möglichkeiten gibt, mit anderen Schüler*innen Englisch zu sprechen. Auffällig ist, dass er dezidiert unterstreicht, dass er mit den Schülerinnen, mit denen er Englisch sprechen könnte, nicht nur Englisch spricht, sondern Englisch und Deutsch mischt.

Da er im Gegensatz zu der Schilderung der Realschulzeit keine Wertung dieser Situation vornimmt, wird er – wie es im Rahmen des problemzentrierten Interviews möglich ist (vgl. Kapitel 5.1) – mit meiner ersten Interpretation seiner vorherigen Erzählung über die mangelnden Englischkenntnisse der Mitschüler*innen an der Realschule konfrontiert. Auf diese Konfrontation folgt eine Argumentation, in der Joseph der in der Frage suggerierten Wertung, dass es an seiner aktuellen Situation, in der mit Mitschüler*innen kaum Englisch sprechen kann, etwas zu bedauern gebe („okay findest du das schade“, Z. 543), widerspricht und eine gegenteilige Deutung vornimmt: „nein ich find es gut“, (Z. 544). Dabei erklärt er seine auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinende Wertungen mittels des Vergleichs seiner aktuellen mit seiner früheren Situation: Während Joseph seine frühere Situation durch fehlende Kenntnisse in der deutschen Sprache charakterisiert, bewertet er in der gegenwärtigen Situation seine Deutschkenntnisse positiv („oh bin jetzt fertig | ah jetzt ich

kann“, Z. 547f.). Diese Änderungen bezüglich seiner Sprachkompetenzen werden von ihm als Gründe für die Änderungen im Sprachgebrauch in der Peer-Interaktion angeführt. So erzählt er, dass er früher mit einem bestimmten Freundeskreis Englisch gesprochen hat und dass diese Freunde aber ins Deutsche gewechselt waren, wenn andere Personen dazu kamen, die des Englischen nicht mächtig waren. Diesen Sprachwechsel konnten die Freunde seiner Ansicht nach vornehmen, weil sie bereits seit längerer Zeit in Deutschland waren als Joseph. Diese Erklärung, die Joseph einschiebt, wirkt als Rechtfertigung für seine damals fehlenden Deutschkenntnisse, die ihn daran hinderten, den Wechsel vom Englischen ins Deutsche vorzunehmen. Diese sprachliche Handlungsunfähigkeit wird von Josephs als einschränkend erlebt: Sie verunmöglichte ihm, sogar an eher kommunikationsärmeren Peer-Interaktionen wie dem Fußballspielen vollwertig partizipieren zu können. Da er nun über die notwendige Handlungsfähigkeit im Deutschen verfügt, gibt es für ihn jedoch auch keinen Grund mehr, Englisch zu sprechen, auch nicht mehr mit Freuenden, mit denen er zuvor Englisch gesprochen hat („aber jetzt wenn ich mit die | ich will nich englisch reden | jetzt ich will nur deutsch“, Z. 562f.).

Joseph präsentiert sich mit dieser Erzählung als ein Sprecher, der auf der Hinterbühne nun monolingual deutsch agieren möchte. Seine Versuche, die Monolingualität in der Peer-Interaktion aufzubrechen, können somit als Ausweichstrategien interpretiert werden, die für ihn wohl nur solange adäquat waren, solange er nicht über die für die Interaktion notwendigen Sprachkenntnisse im Deutschen verfügte. Mit dem Erwerb der deutschen Sprache wird diese Ausweichstrategie überflüssig und das Englische wird daher von ihm zurückgedrängt. Joseph will nicht (mehr), wie seine Freunde, zweisprachig agieren. Dabei nimmt er auch negative Auswirkungen eines ausschließlichen Deutschsprechens in Kauf, nämlich den Verlust des Englischen. Die von ihm geschilderten Veränderungen bzw. Verschlechterungen seiner Englischfähigkeiten („mein englisch geht ein bisschen schlechter“, Z. 573, ähnlich 575) wirken dabei wie eine Bestätigung für seine Fortschritte im Erwerb des Deutschen. Durch die Fokussierung auf Interferenzfehler, die auf einem negativen Transfer von einer Sprache in eine andere beruhen, deutet Joseph zudem die Gefahren einer Zweisprachigkeit an („weil ich wusste immer es ist dentist | aber heute morgen ich wollte teeth dentist weil auf deutsch es ist zahnarzt“, Z. 576f.). Der Kompetenzerwerb in der einen Sprache geht für ihn mit Sprachverlusten in anderen Sprachen einher. Mit dieser Vorstellung eines „Nullsummenspiels“ (Esser 2009) stellt Joseph Bezüge zum defizitorientierten Diskurs über migrationsbedingte Mehrsprachigkeit her (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.3), die auch als eine Erklärung für seinen Wunsch, sich (ausschließlich) als Deutschsprecher positionieren zu wollen, gelesen werden können.

Josephs monolinguale Selbst-Positionierung schließt jedoch mehrsprachige Praktiken in der Peer-Kommunikation nicht aus. Damit zeigt er an, dass er dominante sprachbezogene Diskurse einerseits anerkennt, andererseits diese

auch umdeuten kann. So tritt Joseph im Interview mittels mehrsprachiger Praktiken weiterhin als eine mehrsprachige Person in Erscheinung. Dieser scheinbare Gegensatz könnte in Josephs Unterscheidung zwischen ‚Sprachmischungen' und einer ausschließlichen Verwendung des Englischen liegen, auf die er im vorherigen Interviewausschnitt verweist. Während er sich von einer ausschließlichen und übermäßigen Verwendung des Englischen distanziert, scheinen ‚Sprachmischungen' auf der schulischen Hinterbühne legitim zu sein („ich glaube nur ei zwei mädchen | äh die die sind die einzige dass ich mit englisch rede und auch deutsch ja auch vermische", Z 537f.). Zumindest scheinen sie dann legitim zu sein, wenn dabei − wie es im Interview der Fall ist − das Deutsche die dominante Sprache ist, das mit englischen ‚Einsprengseln' versehen wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass für Joseph eine monolinguale Positionierung mit einem mehrsprachigen Sprachgebrauch, in der der deutschen Sprache eine dominante Stellung zukommt, vereinbar ist.

Angesichts dieses sowohl affirmativen wie auch distanzierenden Umgangs mit monolingualen Sprachverhältnissen weist Josephs sprachbezogene Selbst-Positionierung eine gewisse Ambivalenz auf: Seine einsprachige Positionierung als Deutschsprecher ist nicht gleichzusetzen mit der Übernahme der Subjektposition der ‚deutschen Muttersprachler*innen' (vgl. Kapitel 4.3). Vielmehr markiert er, indem seine Positionierung als Deutschsprecher mit mehrsprachigen Praktiken einhergeht und damit vereinbar zu sein scheint, eine Differenz zwischen monolingual sein und als mehrsprachiger eine monolinguale Positionierung einnehmen. Auf den ersten Blick scheint er sich dem monolingual- und defizitorientierten sprachbezogenen Diskurs anzupassen, während er gleichzeitig weiterhin eine sprachliche Differenz aufweist und damit die Monolingualität der Schule in Ansätzen auf der schulischen Hinterbühne infrage stellt. Hervorzuheben ist, dass Joseph während des gesamten Interviews neben den Deutschen das Englische thematisiert und kaum auf Luganda eingeht. Damit fokussiert er diejenige seiner Sprachen, der im schulischen und gesamtgesellschaftlichen Kontext eine höhere Legitimität zukommt.

6.2.5 Fazit: „jetzt ich will nur deutsch"

Josephs Erzählung über den Beginn seiner Schulzeit in Deutschland deuten an, dass er für sich rückblickend auf diese Phase gewisse Handlungsspielräume in Anspruch nimmt, in denen er sich vom monolingualen- und defizitorientierten Diskurs (vgl. Kapitel 4.1. und 4.2.1) distanzieren kann. Auf der schulischen Hinterbühne stellt er durch den Gebrauch des Englischen, mehrsprachige Praktiken sowie durch Ansprüche, die er an die Englischkenntnisse seiner Mitschüler*innen formuliert, die Monolingualität der Institution Schule in Ansätzen infrage. Auf der schulischen Vorderbühne kritisiert und verweigert er hingegen von ihm als ungerecht empfundene Unterrichtkontexte, in denen seine sprach-

liche Disposition als Deutschlerner keine Berücksichtigung findet und die von ihm aufgrund dieses Versäumnisses mehr abverlangen als von anderen Schüler*innen. Seine Strategien, mit denen er auf Gegendiskurse Bezug nimmt, eröffnen ihm eine begrenzte Handlungsfähigkeit. Sie ermöglichen es ihm beispielsweise, die im Diskurs über Migration, Sprache(n) und Bildung prozessierte individuelle Ursachenzuschreibung für Bildungsmisserfolge zurückzuweisen. So kann er in offiziellen Unterrichtssettings ein positives Schülerselbstbild aufrechterhalten und von diesem Selbstbild abweichendes Verhalten als eine Ausnahme darstellen, indem er eine institutionelle Verantwortung bei der Vermittlung von (Fach-)Sprachen zurückgreift, wie sie insbesondere in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um Bildungssprache thematisiert wird (vgl. Kapitel 4.2.2). Indem sich Joseph auf die Relevanz des Englischen bezieht, die dieser Sprache unter anderem im schulischen Fremdsprachendiskurs zugeschrieben wird, kann er sich darüber hinaus von einer (diskursiven) Darstellung der Schule als monolingualen Raum distanzieren, die fehlgeschlagene Kommunikation mit seinen Mitschüler*innen auf der schulischen Hinterbühne auf alle Kommunikationspartner*innen zurückführen und diese nicht nur sich selbst anlasten.

Joseph ist sich gleichzeitig aber über die weitreichenden Konsequenzen seiner Strategien in dieser frühen Phase seiner Schulzeit in Deutschland bewusst. Der Gebrauch des Englischen verwehrt ihm eine Selbst-Positionierung als Deutschsprecher, die notwendig zu sein scheint, um Zugehörigkeiten unter den Peers etablieren zu können. Seine Institutionenkritik sowie die darauf folgende Verweigerungsstrategie sind nur im Rahmen der schulischen Außenseiterrolle des Gastschülers möglich und schließen ihn von zertifizierten Bildungsabschlüssen aus. Dass sich Joseph dieser Folgen seiner Strategien im Klaren ist, zeigt er dadurch an, dass er ein (übermäßiges) Sprechen des Englischen ab einem bestimmten Zeitpunkt zu vermeiden versucht sowie seine Leistungsverweigerung aufgibt. Aus dem Rückblick erscheinen seine früheren Strategien daher als Ausweichstrategien, die nur solange Legitimität besaßen, solange er den monolingualen Anforderungen auf der Hinter- und Vorderbühne nicht gerecht werden konnte.

Aus diesem Grund ist es Joseph wohl auch wichtig, wiederholt darauf zu verweisen, dass er eine sprachliche Entwicklung durchgemacht hat; die Entwicklung von einem Sprecher, der kein bzw. nur rudimentär Deutsch konnte und auf die Englischkompetenzen anderer angewiesen war, zu einem Sprecher, der über ausreichend Deutschkenntnisse für soziale Interaktionen in der Schule sowie für an Bewertung orientierte Unterrichtskontexte verfügt. Mit dieser sprachlichen Entwicklung gehen die Anerkennung der monolingualen Verhältnisse sowie die Präferenz einer (monolingualen) Positionierung als Deutschsprecher einher. Ausgehend von dieser Positionierung übt Joseph nun auch keine bzw. kaum Kritik mehr an der Institution Schule und er lehnt Kommunikationssituationen mit Mitschüler*innen ab, die ausschließlich auf Englisch

stattfinden. Josephs Selbst-Positionierung stellt jedoch keine Übernahme der diskursiv konstituierten Subjektposition der monolingualen Deutschsprecher*innen dar (vgl. Kapitel 4.3.), wie unter anderem seine mehrsprachigen Praktiken während des Interviews deutlich machen. Seine Anpassung an monolinguale Sprachverhältnisse in der Schule weist aufgrund der mehrsprachigen Praktiken ambivalente Momente auf, die darauf hindeuten, dass Joseph Verschiebungen bei der Übernahme von diskursivem Wissen vornimmt.

Tabelle 4: Josephs sprachbezogene Subjektivierungsweisen

Subjektebene	Diskursebene
Präsentiert seine Entwicklung von einem Sprecher, der nicht Deutsch konnte und auf Englischkompetenzen anderer angewiesen war, zu einem Sprecher, der nun über die notwendigen Deutschkenntnisse verfügt und eine monolinguale Positionierung als Deutschsprecher präferiert; Sieht keinen Widerspruch in der Positionierung als (monolingualer) Deutschsprecher beim gleichzeitigen Gebrauch mehrsprachiger Praktiken; Gibt die (ausschließliche) Verwendung des Englischen in schulischen Peer-Interaktionen sowie seine Lernverweigerung auf, die er aus der Rückschau als Ausweichstrategien deutet;	Es lassen sich Bezüge zu Diskursen über Schule als monolingualen Raum erkennen (vgl. Kapitel 4.2.1), die zugleich eine Umdeutung erfahren; Mit Bezug auf den schulischen und gesellschaftlichen Stellenwert des Englischen wird die Monolingualität der Schule in Ansätzen infrage gestellt;

Quelle: eigene Darstellung

6.3 Durch hohe Leistungsbereitschaft zur bildungserfolgreichen DaZ-Lernenden: Fallbeispiel Sahar

6.3.1 Biographische Skizze

Das Interview mit Sahar, 21 Jahre alt, fand nur wenige Wochen vor ihrer Fachabiturprüfung statt. In der selbstgestalteten Haupterzählung fängt Sahar − wie es bei vielen Seiteneinsteiger*innen im vorliegenden Sample der Fall ist − ihre Erzählung mit ihrer Bildungsbiographie in Deutschland an. Diese Relevanzsetzung hat möglicherweise ihren Ursprung in der Wahrnehmung meiner Person als Vertreterin einer deutschen Bildungsinstitution, von der sie annimmt, dass sie sich primär für die Erfahrung mit Sprache(n) im deutschen Bildungskontext interessiert. Auf ihre Biographie, insbesondere ihre Bildungsbiographie, vor ihrer Migration nach Deutschland im Jahr 2013 kommt Sahar erst zu sprechen, als sie ihre hohe Bildungsaspiration erklärt. Ihren Willen, sich in

Deutschland weiterzubilden, begründet sie mit fehlenden Möglichkeiten in der Vergangenheit, offizielle Bildungsabschlüsse zu erwerben. Sahar erzählt, dass sie in Afghanistan, wo sie geboren und aufgewachsen ist, aufgrund ihres Geschlechts keine „richtige Schule“ (Z. 212) besuchen konnte und daher Privatunterricht erhielt. Auch im Iran, wo sie ab ihrem zwölften Lebensjahr vier Jahre lang mit ihrer Familie lebte, war ihr aufgrund ihres illegalen Aufenthaltsstatus‘ der Besuch einer Regelschule verwehrt. In diesen vier Jahren erhielt sie Unterricht in einer Schule, an der afghanische Studierenden ehrenamtlich unterrichteten. Nach diesem Aufenthalt im Iran kehrten Sahar und ihre Familie zunächst für ein Jahr nach Afghanistan zurück, bevor sie nach Deutschland migrierten. Seit 2013 ist Sahar mit ihren Eltern und ihren beiden Schwestern in Deutschland. Nur knapp geht sie im Interview auf ihre beiden jüngeren Schwestern ein: Während die jüngste Schwester Schülerin an einem Gymnasium ist, befinden sich Sahar und ihre mittlere Schwester auf derselben FOS (vgl. Kapitel 5.2).

Sahar selbst hat bis zum Zeitpunkt des Interviews zweimal die Schule gewechselt. Nach ihrer Ankunft in Deutschland besuchte sie zunächst ein Jahr lang eine staatlich anerkannte Schule, die sich ausschließlich an geflüchtete Jugendliche richtet und sich zum Ziel gesetzt hat, geflüchteten Schüler*innen den Besuch von Regelschulen bzw. den Einstieg ins Ausbildungssystem nach kurzer Zeit zu ermöglichen. Nach einem Jahr an dieser Schule legte sie ihren Mittleren Schulabschluss extern an einer öffentlichen Schule ab. Anschließend wechselte sie in die 10. Klasse einer Realschule, an der sie ihre Mittlere Reife erfolgreich absolvierte. Dieser Schulabschluss erlaubte es ihr, sich an der FOS einzuschreiben. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sie sich in der 12. Klasse der FOS mit der Ausbildungsrichtung ‚Technik‘. Auf diese Ausbildungsrichtung bezugnehmend verweist Sahar wiederholt auf ihr großes Interesse an mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Nach dem Fachabitur äußert sie den Wunsch, abhängig von ihrem Notenschnitt in der Abschlussprüfung entweder die 13. Klasse besuchen zu wollen, um die Allgemeine Hochschulreife zu erwerben, oder ein Studium aufzunehmen. Bezüglich der Studienwahl ist sie sich noch unsicher, nennt aber Maschinenbau als einen Studiengang, der infrage kommt.

Bezüglich Sahars sprachlichem Repertoire lässt sich festhalten, dass sie neben dem Persischen, das sie vorwiegend in der Familie spricht, bereits in Afghanistan und im Iran Englischunterricht erhielt. Im Iran lernte sie vier Jahre lang in der Schule zusätzlich noch Arabisch. Auf das Arabische geht sie aber im Interview kaum ein, spricht sich in dieser Sprache die geringsten Kompetenzen zu und gibt an, dass sie das Arabische nur mit Widerwillen gelernt habe. Seit ihrer Ankunft in Deutschland spricht sie Deutsch. Während sie bei ihren Erzählungen über den familiären Kontext auch auf das Persische eingeht, stehen in den Erzählungen über ihre Schulzeit in Deutschland die deutsche und englische Sprache im Vordergrund. Nur knapp äußert sie sich auch zu dem

Spanischunterricht, den sie in der 12. Klasse freiwillig belegt hat, damit sie die Allgemeine Hochschulreife erwerben kann, falls sie sich für den Besuch der 13. Klasse entscheidet.

6.3.2 Verhältnis zur Schule und (schulischen) Sprachverhältnissen

Auffallend an dem Interview mit Sahar ist, dass sie, noch bevor die erzählgenerierende Impulsfrage zu Ende gestellt ist, mit einer Nachfrage eine sprachbezogene Fokussierung vornimmt, die sie über das gesamte Interview beibehält:

I	ich versuch ne wissenschaftliche arbeit ne doktorarbeit zu schreiben | wie grade schüler mit sprachen in der schule umgehen | also wie du das einschätzt | das heißt im interview werde ich versuchen möglichst wenig zu reden | weils mich interessiert [wie du]
S	[echt okay]
I	sozusagen wie du das einschätzt (.) | zumindest jetzt im ersten teil
S	okay | [schüler war ähm]
I	[also wunder dich nicht]
S	deutsch als zweite sprache meinen sie oder
I	ich meine jetzt eher also unter anderem auch | die interessieren mich auch | aber ich äh werde auch andere schüler sozusagen interviewen
S	mhm

Interview Sahar, Z. 7-22; I = Interviewerin; S = Sahar

Sahars Verwendung des Terminus ‚Deutsch als Zweitsprache' ist im Vergleich zu den anderen Interviews aus dem vorliegenden Sample ungewöhnlich. Dieser Begriff scheint unter den Jugendlichen eher ungebräuchlich zu sein und wird im vorliegenden Sample kaum von den Interviewpartner*innen verwendet. Wie im vierten Kapitel aufgezeigt gehen gerade mit der Adressierung von Schüler*innen als ‚DaZ-Lernende' bestimmte, häufig inferiorisierende Attribuierungen einher. Daher war es das Ziel, meinerseits auf den Gebrauch dieses Terminus − wie auch anderer im Diskurs bedeutungsaufgeladener Termini − zu verzichten. Durch die Nachfrage Sahars überrascht, bestätige ich sie − trotz dieser Intention − nicht nur in ihrer sprachbezogenen Selbstdeutung, die durch die Frageform noch eine gewisse Offenheit aufwies, sondern positioniere sie zugleich durch die Aussage, dass ich „auch andere schüler sozusagen interviewen [werde]" (Z. 21), als DaZ-Lernende. Es kann vermutet werden, dass diese bestätigende Zuschreibung meinerseits dazu beigetragen hat, dass sich Sahar über das gesamte Interview hinweg als DaZ-Lernende positioniert. Von

Interesse bei der Auswertung des Interviews war daher die Frage, was es für Sahar konkret bedeutet, sich auf diese Weise positioniert zu wissen und sich selbst als DaZ-Lernende zu deuten.

Ausgehend von der Fremd- und Selbstverortung als DaZ-Lernende problematisiert Sahar im Interviewe zunächst ihre Anfangszeit im deutschen Bildungssystem:

S ach so jaa ich bin seit äh (unverständlich) zehn jahren in deutschland

I mhm

S (.) und am anfang ich fand das sehr schwierig einfach | weil äh wir hatten eh vorher keine deutsche äh kurs und sowas gehabt | und man musste direkt in die schule gehen | und äh (.) man muss alles ähm in der schule lernen (.) | und äh (.) äh daneben (.) man muss äh die äh verschiedenen fächer lernen | und auch deutsch auch dazu (.) | ja das war nicht einfach schwierig | äh das war nicht einfach | und äh (.) ja ich hatte viele schwierigkeiten gehabt

I mhm

S ähm (.) am anfang ich verstehe nicht | ich äh hab niemand verstanden einfach | und ich hatte nich so viel nich so viel kontakt mit den anderen gehabt | weil ich konnte nich äh kontakt (.) äh haben [reden] und sowas

I [mhm]

S und äh aber ich hab langsam ähm (.) ja äh die deutsche sprache gelernt | (.) und äh aber ich hatte glück gehabt | dass ich in eine schule gewesen wäre vielleicht | das ähm das war für äh die flüchtlinge

I mhm

S und die (.) hatten besondere ähm (.) zum beispiel deutsch äh stunden gehabt für die schüler und sowas | (-) aber das hatte auch viele vorteile gehabt | nachteile auch dafür | die vorteile waren dass ähm ich konnte mehr äh stunden deutschstunden haben

I mhm

S die lehrer alle haben versucht bisschen langsam zu reden | für die leute das äh (.) deutsch als zweite sprache (.) äh lernen müssen | und unterricht äh wir haben (.) einigermaßen gekriegt in die schule | aber andererseits äh weil in unsere klasse waren viele afghaner wie ich | ich hab ganze zeit mit denen äh in meine sprache gesprochen | ich konnte ja nicht meine mund nicht äh äh äh durch die sprache verbessern einfach (.) | und äh ich hab äh meine quali in diese schule gehabt

Interview Sahar, Z. 34-68, S = Sahar, I = Interviewerin

Das erste Jahr an einer Schule in Deutschland war für Sahar, wie sie berichtet, durch die Doppelbelastung geprägt, sowohl den sprachlichen als auch fachlichen Anforderungen in der Schule gerecht werden zu müssen („man muss äh die äh verschiedenen fächer lernen | und auch deutsch auch dazu“, Z. 40f.). In diesem Zusammenhang wird von ihr der Zustand beklagt, ohne sprachliche Vorbereitung, beispielsweise in Form eines Sprachkurses, „direkt“ (Z. 38) die Schule besucht haben zu müssen. Diese Anklage Sahars kann als Betonung der eigenen Sprachförderbedürftigkeit in dieser Anfangszeit in Deutschland gelesen werden, wobei sie ihre Sprachförderbedürftigkeit als ein Merkmal einer ganzen Schüler*innengruppe darstellt, die sie anhand der Begriffe „flüchtlinge“ (Z. 58) und „leute das äh deutsch als zweite sprache (.) äh lernen müssen“ (Z. 62) definiert.

Indem Sahar auf die an der Schule angebotenen zusätzlichen Deutschstunden sowie auf die Orientierung der Lehrer*innen an den spezifischen sprachlichen Dispositionen der so umrissenen Schüler*innen eingeht, erscheinen ihre Schwierigkeiten und ihr Gefühl der Überforderung nicht als individuelle Erfahrungen, sondern sie werden von ihr als eine kollektive Erfahrung dargeboten. Insbesondere mit dem Zurückgreifen auf Passiversatzkonstruktionen mit „man“ (Z. 38-40) und auf das Personalpronomen „wir“ (Z. 62) werden die von ihr beschriebenen (Sprach-)Schwierigkeiten verallgemeinert und auf diese Weise auch im gewissen Maße ‚normalisiert‘.

Ausgehend von dieser Schilderung einer ‚normalen‘, aber schwierigen Ausgangslage erfährt die von ihr besuchte, erste Schule in Deutschland mit ihrer spezifischen Ausrichtung eine positive Bewertung. Zugleich kritisiert sie die Schule aber auch, insbesondere aufgrund der mit dieser Ausrichtung einhergehenden Zusammensetzung der Schüler*innenschaft. Die Aspekte, die ihr also anfangs ermöglicht hatten, am Unterricht besser partizipieren zu können, werden gleichzeitig als Problem identifiziert: Die Fokussierung der Schule auf eine spezifische Schüler*innengruppe ermöglichte es nicht nur einen Unterricht anbieten zu können, der auf die Bedürfnisse dieser Gruppe abgestimmt ist. Vielmehr führt die Fokussierung auch dazu, dass sich in einer Klasse viele Schüler*innen mit demselben natio-ethno-kulturellen Hintergrund („afghaner“, Z. 64) und damit auch mit derselben nicht-deutschen Sprache, Persisch, befanden. Durch diese Zusammensetzung der Schüler*innen sah sich Sahar in die Lage versetzt, in der Kommunikation mit ihren Mitschüler*innen auf das Persische zurückzugreifen, wobei dieser Gebrauch von ihr als ein Hindernis für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch und insbesondere für den Ausbau mündlicher Fähigkeiten thematisiert wird („ich hab ganze zeit mit denen äh in meine sprache gesprochen | mmh | ich konnte ja nicht meine mund nicht äh äh äh durch die sprache verbessern“, Z. 65-67.). Sahar spricht an dieser Stelle nicht mehr von ‚wir‘ und ‚man‘, sondern formuliert ihre Äußerungen in der ersten Person Singular. Diese Verwendung impliziert eine individuelle Verantwortungsübernahme für den Sprachaneignungsprozess, mit der sie weniger die

schulischen Rahmenbedingungen, sondern den eigenen Sprachgebrauch problematisiert. Diese erste Schule, die sie in Deutschland besucht hatte, erfährt aber nicht nur eine ambivalente Beurteilung, sondern wird von Sahar auch als eine Schule dargestellt, auf der sich keine „normale[n]“ (Z. 79) Schüler*innen befanden.

S [ja] quali gehabt | ähm ja wir haben eine externe prüfung gemacht in andere schule | und äh ich hatte eine freundin | und danach äh ich hab mich entschieden | dass ich äh meine schule wechsel | und ich gehe zu eine deutsche schule | dass ich äh richtig mit äh deutsche leute äh kontakt haben kann | und ich äh ich war eine richtige ähm ja gleiche situation wie die äh normale deutsche schüler sein | und ich hab mich in äh realschule berufsfach [angemeldet]

I [mhm]

S und (.) und in diese äh jahr das war richtig los| ((lacht))

Interview Sahar, Z. 72-83, I = Interviewerin, S = Sahar

Wie Sahars Ausführungen nahelegen, wollte sie mit dem Wechsel auf die Realschule ihre Bildungsbiographie normalisieren. Sie wollte an einer „deutsche[n] schule“ (Z. 77) sein, an der sich „normale deutsche schüler“ (Z. 79) befinden. Da Sahar bezüglich der Charakterisierung der Schüler*innenschaft auf der ersten Schule sowohl die sprachlichen Dispositionen als auch die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit der Schüler*innen anspricht, kann davon ausgegangen werden, dass sie auch mit der Bezeichnung „normale deutsche schüler“ (Z. 79) sowohl sprachliche als auch natio-ethno-kulturelle Kategorien in den Blick nimmt. Aus Sahars Sicht weicht somit die zuvor von ihr konstruierte Schüler*innengruppe, zu der sie sich selbst dazugezählt hat, von dem im schulischen Kontext als normal Gesetztem ab. Sowohl die dieser Gruppe zugeschriebene migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als auch ihr Migrationshintergrund werden von ihr durch die Klassifizierung von ‚deutschen Schüler*innen‘ als ‚normale‘ und ‚richtige‘ Schüler*innen als Abweichungen dargestellt. Damit übernimmt Sahar Normalitätsvorstellungen, die sich insbesondere in der ‚Ausländerpädagogik‘ (u.a. Gogolin 2010; Krüger-Potratz 2005; vgl. hierzu auch Kapitel 4.1) sowie in der Nach-PISA-Bildungsdebatte (u.a. Sitter 2016; Stošić 2017; vgl. hierzu Kapitel 4.2.1) finden lassen. Die in diesem Diskurs prozessierten nationalstaatlichen und monolingualen an der deutschen Sprache orientierten Verhältnisse der Schulen werden von ihr bestätigt. Sie erscheinen durch die Selbstverständlichkeit der von ihr vorgenommenen Klassifizierung, die keine weitere Begründung oder Erklärung zu brauchen scheint, als naturgegeben und unhinterfragbar.

Sahar bestätigt jedoch nicht nur sprachliche und natio-ethno-kulturellen Differenzordnungen, sondern es lassen sich auch Anzeichen einer Umdeutung von diskursiven Vorstellungen erkennen. Auch wenn Sahar sich als DaZ-Ler-

nende positioniert und damit ihre sprachliche und (bildungs-)kulturelle ‚Andersartigkeit' sowie ihre sprachliche Förderbedürftigkeit wiederholt hervorhebt, lehnt sie die im Diskurs mit dieser Positionierung einhergehende Vorstellung einer geringen Bildungsteilhabe ab. Abstand nehmend von einem Bild von DaZ-Lernenden als ‚Bildungsverlierer*innen' (vgl. Kapitel 4) entwirft sie im Interview das Selbstbild einer bildungserfolgreichen DaZ-Lernenden. Zwar problematisiert sie immer wieder ihre Schulzeit, schließt diese Erzählungen jedoch nahezu durchgehend mit dem Verweis auf einen Erfolg ab.

Wie es bereits bei den Auskünften über den Beginn ihre Bildungsbiographie in Deutschland der Fall ist, betont Sahar auch in Bezug auf die Realschulzeit und die Zeit an der FOS die sprachlichen Schwierigkeiten, die sie hatte bzw. hat. Diese Problematisierungen ihrer Schulzeit münden bei Sahar wiederholt in einer Erfolgsgeschichte: Sie erzählt von Schwierigkeiten auf der ersten Schule in Deutschland und endet mit dem Hinweis auf das erfolgreiche Bestehen des Qualifizierenden Schulabschlusses („und äh ich hab äh meine quali in diese schule gehabt", Z. 68). Ein ähnliches narratives Muster lässt sich auch bei ihren Ausführungen zur Realschulzeit feststellen. Sie beginnt mit einer Turbulenzen ankündigenden Äußerung („und in diese äh jahr das war richtig los", Z. 82), der Ausführungen zu schlechten Noten, die sie vor allem im ersten Halbjahr in allen Schulfächern hatte, folgen. Diese problemorientierten Ausführungen zu der Realschulzeit enden jedoch ebenfalls mit dem Verweis auf einen Erfolg, nämlich dem Erlangen der Mittleren Reife („(.)und dieses jahr richtig (.) das war richtig hammer | (.) äh und aber am ende habe ich die abschlussprüfungen bestanden", Z. 107f.). Mit diesem im Interview wiederkehrenden narrativen Muster stellt sich Sahar als erfolgreiche Bildungsaspirantin dar und nimmt − wie bereits erwähnt − damit in gewissem Maße Distanz von der negativ attribuierten Subjektposition ‚der defizitären DaZ-Lernenden', wie sie im sprachbezogenen Bildungsdiskurs spätestens seit den 1970er Jahren zirkuliert (vgl. Kapitel 4.3).

Dabei geht mit der Positionierung als eine erfolgreiche DaZ-Lernende bei Sahar ein Bildungsbegriff einher, der sich an einer ökonomischen Perspektive auf Bildung orientiert. Das wird deutlich, als Sahar die Gründe für ihre hohe Bildungsmotivation erläutert:

S ich hatte immer ziel gehabt | dass ich ähm gleiche spreche studiere | oder ne äh ja in n bereich das ich will äh zum beispiel ähm (.) äh ne gute job | deswegen ja | und dann (.) früher ich hatte auch nicht so so viele möglichkeiten gehabt zu äh zu richtige bildung zu machen | genau deswegen hab ich mir gedacht | jetzt hab ich diese möglichkeit ne richtige bildung machen | deswegen ja das war meine motivation

I was meinst du mit früher | kannst du mir das genauer erzählen

S weil ich ähm in afghanistan ähm groß ähm gewachsen bin bis ungefähr zwölf und so | und dort es gibt ähm mhm ja (.) die die äh schülerinnen ähm sind nich so leicht schule beenden | deswegen ich war ähm beim ja ähm ja ich ähm hab ähm viel privatunterricht gehabt

I mhm

S und (.) ähm privatunterricht gehabt | ähm aber ich hatte nich so richtige möglichkeit zur schule gehen richtige schule

Interview Sahar, Z.196-211; S= Sahar; I = Interviewerin

Für ihre hohe Motivation führt sie mit Blick in die Zukunft bessere Berufsaussichten an, wobei sie darunter vor allem die Freiheit versteht, einen Beruf bzw. einen Studiengang frei wählen zu können („oder ne äh ja in n bereich das ich will äh", Z. 198). Bildung wird dabei von ihr im Sinne einer zertifizierten Bildung definiert. Formale Bildungsabschlüsse kann sie auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt im Sinne einer freieren Zukunftsgestaltung verwerten, indem ihr diese den Zugang zu einer Hochschulausbildung ihrer Wahl eröffnen. Noch deutlicher wird Sahars Orientierung an einer zertifizierten Bildung als ökonomische Ressource, als sie auf ihre vergangene Bildungssituation zu sprechen kommt. Einen zunächst nur vagen Verweis auf ihre frühere Bildungssituation in Afghanistan und Iran, die sie durch das Fehlen einer „richtige[n] Bildung" (Z. 200) charakterisiert, konkretisiert sie auf Nachfrage. Sahar erzählt, dass sie sowohl in Afghanistan als auch im Iran unterrichtet wurde. Sie geht hierbei jedoch nicht auf Bildungsinhalte ein. Die Bezeichnung dieses Unterrichts bzw. dieser Schulen als nicht ‚richtig' bezieht sich daher wohl darauf, dass sie bei diesen Formen der Beschulung keine formalen Bildungsabschlüsse erwerben konnte, die sie gewinnbringend hätte einsetzen können. Sahar beurteilt demnach die ihr zugängliche Bildung aus einer ökonomischen Perspektive. Dahingehend lassen sich auch Sahars vielen Bemerkungen zu ihren Noten und ihren Bildungsabschlüssen als Verweise auf diesen an einer Verwertungslogik orientierten Bildungsbegriff deuten.

6.3.3 Sprachbezogene Strategien

In dem Wunsch nach formalen Bildungsabschüsse scheint unter anderem Sahars Wille nach Anpassung ihrer Bildungsbiographie an die von ‚normalen deutschen' Schüler*innen begründet zu sein. Sahar thematisiert sich in diesem Zusammenhang als eine Person, die um eine solche zertifizierte Bildung erhalten zu können, bereit ist, die Herausforderungen anzunehmen, die eine Regelschule an sie als Seiteneinsteigerin und DaZ-Lernende stellt.

S ja das war richtig hammer | weil äh die das niveau war irgendwie sehr hoch und äh bis der hälfte der hälfte des jahr ich wusste nicht was is schulaufgabe is was ist ex is was is hausarbeit is | niemand hat mir erklärt wie is diese schulsystem in deutschland realschule| wie kann ich ähm mich einfach anpassen | und dann ähm aber ja nach dem fast ähm erstes halbjahr habe ich verstanden was los ist | und ich hatte lauter fünfer sechser gehabt | in verschiedenen fächern und so was | äh aber ich hatte auch viel nachhilfestunde genommen mit verschieden leute in englisch und deutsch auch

I okay

S aber gott sei dank ich war sehr (.) äh sehr gut in natruwissenschaftliche fächer

I [mhm]

S [wie] mathe physik und so was | äh aber andererseits ich war schlecht in deutsch und englisch

I ja okay

S ja aber trotzdem […]| ja und dann äh ich war in der realschule | und äh ich äh am anfang ich konnte nicht verstehen was die lehrer so was mir sagen einfach | die haben was unterrichtet | ich habe äh das äh geschrieben in mein heft | und ich hab keine ahnung gehabt | und dann ich war zuhause | ich hab das zum äh zum beispiel alle die wörter herausgefunden | was meint das und was meint mein lehrer und so was | und irgendwie ich musste das ja (.) so diese eine ähm stunde in der schule vielleicht drei stunden zuhause zeit verbringen | dass ich verstehe was ist los ist in der schule

I mhm

S und dann (.) ja und oder die ande äh bei nachhilfe arbeiten und so was (.) | und dieses jahr richtig (.) das war richtig hammer

Interview Sahar, Z. 78-107; S= Sahar; I = Interviewerin

Mit dem Wechsel auf die Realschule und damit auf ihre erste Regelschule gehen nicht nur sprachliche und fachliche Herausforderungen einher. Sahar spricht auch organisatorische Aspekte an, die für sie neu waren und die einer erfolgreichen Bildungsteilhabe zunächst im Wege standen. Auch wenn sie mangelnde Unterstützung beklagt („niemand hat mir erklärt wie is diese schulsystem in deutschland realschule“, Z.81), steht in der Erzählung nicht eine Institutionenkritik, sondern ihre hohe Widerstandsfähigkeit im Vordergrund. Die vielen Misserfolge in Form von schlechten Noten führen nicht zur Resignation, sondern zur Anpassung durch eine hohe Bereitschaft, sich eigenständig um (Nach-)Hilfe zu kümmern sowie viel Zeit und Mühe in die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsstunden zu investieren. Der Erfahrung von

institutioneller Ungerechtigkeit begegnet sie nicht mit Verweigerungsstrategien, sondern mit Eigeninitiative und individueller Verantwortungsübernahme. Sie sieht sich und nicht beispielsweise die Lehrer*innen in der Verantwortung dafür zu sorgen, dass sie am Unterricht teilnehmen kann. In diesem Sinne kritisiert sie nicht die Lehrer*innen dafür, dass sie während des Unterrichts zu wenig auf ihr Nicht-Verstehen eingegangen sind, sondern berichtet stattdessen über ihre Anstrengungen, dieses Nicht-Verstehen durch eigenverantwortliches außerschulisches Engagement zu beseitigen bzw. zu minimieren. Mit diesen Verweisen auf ihre hohe Eigeninitiative präsentiert sich Sahar als eine handlungsfähige Lernerin, die in der Lage ist, selbstständig institutionelle Ungerechtigkeiten auszugleichen. War sie zu ihrer Anfangszeit in Deutschland auf Umstände, die außerhalb ihres Einflusses lagen, angewiesen („und äh aber ich hatte glück gehabt | dass ich in eine schule gewesen wäre vielleicht | das ähm das war für äh die flüchtlinge", Z. 52-54), so sieht sie sich ab der Realschulzeit als ‚Schmiedin' ihres eigenen Bildungserfolgs. Bildungsteilhalbe wird nicht mehr als ein Glücksfall dargestellt, sondern sie bringt diese mit Eigenleistungen und -initiative in Verbindung, wobei sie zu diesen neben Fleiß auch ein analytisches und strategisches Handeln rechnet.

S (.) äh und aber am ende habe ich die abschlussprüfungen bestanden | ja und ähm in deutsch habe hatte ich vier punkte gehabt | (.) äh note vier gehabt | und äh ich hab erörtern genommen | weil das ich bisschen leichter gefunden

I mhm

S weil man bekommt eine thema und man kann argumente schreiben | was äh man will und so | äh bei textanalyse äh ich hatte kein chance gehabt ja | deswegen ich hab das einfach gelassen

Interview Sahar, Z. 108-117; S= Sahar; I = Interviewerin

Sahar erzählt, dass sie ihre Abschlussprüfung an der Realschule nur bestehen konnte, indem sie ein Aufgabenformat gewählt hat, das ihren sprachlichen Fähigkeiten am ehesten entgegenkam. Sie legt mit solchen Aussagen nahe, dass sie sich nicht als eine Sprecherin begreift, die die deutsche Sprache auf dem Niveau ihrer monolingualen Mitschüler*innen beherrscht. Vielmehr unterstreicht sie, dass sie auf ein strategisches Agieren angewiesen ist, weil sie nicht über die monolingualen Kompetenz in der bildungsrelevanten Sprache verfügt.

In diesem Zusammenhang sind bei Sahar gewisse diskursive Übernahmen eines defizitorientierten Blicks auf DaZ-Lernende zu erkennen, wobei es auch hierbei zu einer Verschiebung kommt. Wie es für den die Defizite von DaZ-Lernenden betonenden Diskurs üblich ist, individualisiert Sahar die Ursachen für ihren Bildungs(miss)erfolg. Bei diesem Diskurs werden individuelle, häufig auch sprachliche Faktoren der Schüler*innen und ihrer Familien als Ursache für Bildungsmisserfolg thematisiert, institutionelle und gesellschaftliche

Faktoren bleiben weitgehend ausgeklammert (vgl. Kapitel 4.1.2 und 4.2.1). Auch Sahar bezieht sich ab einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Bildungsbiographie auf individuelle Faktoren. Jedoch führt sie diese nicht als Ursache für Bildungsmiss-, sondern für Bildungserfolg an. Diese diskursive Verschiebung bewerkstelligt sie nicht, indem sie sprachliche Defizite abstreitet, sondern indem sie andere individuelle Faktoren, wie Fleiß und strategisches Agieren, in den Vordergrund ihrer Erzählungen rückt, mit denen sie die vermeintlichen sprachlichen Inkompetenzen ausgleicht, die sie sich auch selbst als DaZ-Lernende im Bildungskontext zuschreibt.

Sahar sieht aber für sich auch Möglichkeiten, Kritik an der Institution Schule zu formulieren, wobei sie dabei den Rahmen, in dem eine solche Kritik geübt werden kann, eng umreißt.

S ja manchmal sagen wir halt vielleicht ich bin der gast der nicht gerade sich so leicht fällt

I ach ((lacht))

S oder ich sage ja sie können mich als legastheniker zum beispiel bewerten | aha dann ich hab mehr zeit ( ) für die schulaufgaben | ((lachen)) | [ja]

I [ja] stimmt aber es ist komisch dass die legastheniker da sozusagen zeit äh

S verlängerung haben eigentlich | aber bei mir auch (.) bin nicht schlechter als legastheniker | ((lachen)) | ich steh so ich verstehe nicht so äh schnell | und dann ich kann nicht so schnell schreiben

Interview Sahar, Z. 721-723; S= Sahar; I = Interviewerin

Sahar bedient sich in diesem Interviewausschnitt zweier aufschlussreicher Vergleiche. Zunächst vergleicht sie sich mit einem Gast in der Schule. Ausgehend von diesem Vergleich mit einer Person, die zwar willkommen ist, der aber lediglich eine vorübergehende Zugehörigkeit zugebilligt wird, scheint es ihr jedoch nicht möglich ihre Kritik an der Schule zu formulieren. Aus diesem Grund nimmt sie wohl eine Korrektur vor und vergleicht sich mit Legastheniker*innen. Erst mit der Gleichsetzung mit Schüler*innen, die zwar durch eine sprachliche Störung charakterisiert werden, deren Zugehörigkeit jedoch in der Regelschule für Sahar nicht infrage gestellt zu sein scheint, ist es für sie denk- und sagbar, beispielsweise einen Zeitzuschlag bei Leistungserhebungen für sich als DaZ-Lernende einzufordern. Sahar sieht sich nur dann in der Lage, im Bildungskontext Ansprüche zu formulieren, wenn sie nicht als jemand wahrgenommen wird, der außerhalb des regulären Schulsystems steht. Erst wenn ihre Zugehörigkeit zur Regelschule nicht angezweifelt wird, kann sie Kritik üben und Forderungen erheben. An dieser Stelle zeigt Sahar erneut, dass sie defizitbetonende Zuschreibungen auch zu ihrem Vorteil zu nutzen weiß: Die

Gleichsetzung mit einer Schüler*innengruppen im Bildungssystem, denen zwar sprachliche Defizite zugeschrieben werden, der aber wohl auch aufgrund ihrer Monolingualität ein ‚legitimer' Status eingeräumt wird, erfolgt mit der Absicht, auf dieselben Nachteilsaugleiche, die Legastheniker*innen zugestanden werden, zu bestehen. Mit den von ihr herangezogenen Vergleichen macht Sahar darauf aufmerksam, dass sie sich bewusst ist, dass sie nur unter Beachtung bestimmter schulischer Rahmenbedingungen, handlungsfähig ist. Sie berichtet aber auch über Situationen, in denen ihr keine Handlungsoptionen zur Verfügung standen.

S ich hab auch voll oft gefragt in fos | dass ich äh statt zum beispiel spanisch wenn ich äh deutsche äh afghanische sprache oder persische sprache nehme | aber die haben mir gesagt nein es geht nicht | weil äh nur fünf äh fremde sprache gelten mit fos | aber die persische sprache ist nicht äh ja mit diese sprache | ich hab das einfach ich hab einfach aufgegeben

((beide lachen))

S weil so kann man eine gute noten einfach haben | und dann das ist eine gute sprache | und ja (.) fast (.) ich weiß nicht wie viele leute reden persisch | vielleicht ein einhundertzwanzig millionen oder so was

Interview Sahar, Z. 322-332; S= Sahar; I = Interviewerin

Sahar scheitert mit ihrem Versuch, dem Persischen einen Bildungswert zukommen zu lassen. Sie wollte sich durch die Belegung einer zweiten Fremdsprache die Möglichkeit offenhalten, in der 13. Klasse die Allgemeine Hochschulreife abzulegen. Anstelle des Besuchs des Spanischunterrichts, der an ihrer Schule zu diesem Zwecke angeboten wurde, wollte sie sich ihre Sprachkenntnisse im Persischen zu Nutze machen und diese durch die Schule zertifizieren lassen. Um ihre Forderung nach einer schulischen Anerkennung ihrer Persischkenntnisse zu begründen, nimmt Sahar Bezug auf eine Argumentation, wie sie auf andere schulische Fremdsprachen Anwendung findet. Sie schreibt dem Persischen aufgrund seiner regionalen und sozialen Reichweite eine Bildungsrelevanz zu. Ihre Forderung wird jedoch mit dem Verweis auf das Sprachencurriculum zurückgewiesen (vgl. Kapitel 5.2). Aufgrund dieser institutionellen Vorgaben kann Sahar ihre Persischkenntnisse im Bildungssystem nicht gewinnbringend einsetzen und sie verzichtet auf weitere Versuche, dies durchzusetzen („ich hab das einfach ich hab einfach aufgegeben", Z. 327). Sahars Erzählung kann dahingehend gedeutet werden, dass sie zwar in ihrem sprachlichen Repertoire einen gewissen Bildungswert sieht und von diesem Standpunkt aus auch in der Lage ist, schulische Sprachverhältnisse anzuzweifeln, dass sie jedoch nicht langfristig an einer Auflehnung gegen die schulische Sprachenordnung festhält, sondern die Grenzen anerkennt, die ihr im Bildungskontext gesetzt werden.

6.3.4 Selbstdeutung als Sprecherin

An Sahars weiteren Ausführungen wird deutlich, dass sich ihre Vorstellungen über die ihr zur Verfügung stehenden Sprachen an einer Art von Mehrsprachigkeit orientieren, die insgesamt einer monolingualen Logik folgt.

S weil äh wenn ich zuhause mit ähm mit meine mutter und meine familie persisch rede | manchmal verwenden wir auch deutsche wörter einfach (1.44)

I mhm

S und wir mischen diese äh persische sprache und deutsche sprache zusammen | irgendwie gemischt reden wir | ((lacht)) und manchmal es gibt ähm manche wörter in persisch | aber du willst das verwenden aber es kommt nicht in deinen kopf | (.) und dann versucht du versuchst du und dann manchmal du verwendest eine wort das ist falsch ist | ähm ja

I also findest du das von nachteil dass ihr das mischt | oder sagst du das ist ok

S ich glaub ja ja wenn man alles getrennt hatte das ist besser | ja weil (.) des ist ich glaub eine | mh mh ich glaub die leute sind sprachbegabt | sie vermischen nicht alles so (.)

Interview Sahar, Z. 376-391; S= Sahar; I = Interviewerin

Als sie auf ihren Sprachgebrauch innerhalb der Familie zu sprechen kommt, werden von ihr die im familiären Kontext stattfindenden Mischungen der persischen und deutschen Sprache negativ bewertet. Indem sie Personen als „sprachbegabt" (Z. 390) betitelt, die solche Sprachmischungen nicht vornehmen und ihre Sprachen deutlich getrennt voneinander verwenden, stellt sie sich selbst als eine Sprecherin dar, die diesen normativen Anforderungen einer idealisierten Mehrsprachigkeit nicht entspricht und damit defizitär ist. Hierbei werden Übernahmen des diskursiv zirkulierenden Bildes einer ‚doppelten Halbsprachigkeit' (Steinmüller 1985) erkennbar, wonach das verwenden zweier Sprachen zu geringeren Kompetenzen in beiden Sprachen führt (vgl. Kapitel 4.2.3). Hat Sahar bei ihrer Erzählung über ihr erstes Schuljahr in Deutschland, die negativen Auswirkungen des Sprechens des Persischen für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch akzentuiert, so betont sie nun, dass der Gebrauch der Zweitsprache Deutsch auch negative Folgen für ihre Kompetenzen im Persischen hat. Er führe zum Vergessen und falscher Verwendung persischer Sprachmittel.

In diesem Interviewauszug finden sich erste Hinweise darauf, dass Sahar Sprachlernen als Kampf ansieht. Noch expliziter wird diese Perspektive auf das Sprachlernen in ihrer Erzählung über den Umgang mit den schulischen Sprachanforderungen.

S ja aber ähm irgendwie wenn ich in deutschland gewesen | mein englisch war nicht schlecht | das war gut eigentlich | ich konnte äh englisch reden aber wenn ich deutsch äh gel äh wenn ich deutsch gelernt äh habe | ich hab englisch verloren

I mhm

S ich hab ganze zeit versucht das ähm äh durch zu schreiben durch zu denken | deswegen ähm nach dem ähm der zeit ich hab verstanden | dass ich nicht mehr englisch reden kann | ja aber mündlich ich konnte nicht mehr englisch | und dann langsam ich hab die worte einfach vergessen diese rechtschreibung und so was bei englisch | und äh ja am anfang ich dachte | okay es ist normal | weil äh englische sprache nicht so wichtig | und jetzt wenn ich in deutschland bin äh das wäre besser | wenn ich konzentrier auf deutsche sprache | und nach dem ein jahr hab ich verstanden | ich kann nicht mehr englisch einfach

I mhm

S und äh aber jetzt äh ja | ich kämpfe irgendwie die beide sprache äh ja beide verbessern | aber irgendwie funktioniert nicht

((beide lachen))

S irgendwie funktioniert nicht | zum beispiel wenn ich ähm auf dem englischen sprache konzentriere (.) wegen ein prüfung oder so was | und dann ich werde bisschen schlechter in deutsch | beispiel wenn ich rede ich möchte diese englische wörter mit deutscher sprache oder anders herum | ich deutsch ähm englische reden will | ich mische diese äh deutsche sprache irgendwie (.) ja

Interview Sahar, Z. 338-367; S= Sahar; I = Interviewerin

Sahar schildert, wie sie sich zu einem bestimmten Zeitpunkt nach ihrer Migration nach Deutschland bewusst wurde, dass sie nicht mehr über dieselben guten Englischkenntnisse verfügte, wie sie es noch zu Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland tat. Wie in Bezug auf Verluste im Persischen begründet sie auch an dieser Stelle die Verluste in einer Sprache, diesmal der englischen, mit dem Erwerb einer anderen. Wobei erneut der Zweitspracherwerb als Bedrohung für Kompetenzen in anderen Sprachen erscheint („wenn ich deutsch äh gel äh wenn ich deutsch gelernt äh habe | ich hab englisch verloren“, Z. 342f.). Das Schwinden der Englischkenntnisse wird dabei von Sahar als sukzessiver Prozess dargestellt, der sich auf mehreren Sprachebenen bemerkbar machte und sich sowohl auf ihre mündlichen als auch schriftlichen Fähigkeiten auswirkte. Während sie diesen Prozess zunächst normalisiert („ja am anfang ich dachte | okay es ist normal“, Z. 350f.) und mit dem Verweis auf monolinguale Verhältnisse in Deutschland („wenn ich in deutschland bin äh das wäre besser | wenn ich konzentrier auf deutsche sprache“, Z. 353f.) für sich gerechtfertigt hatte,

muss sie rückblickend feststellen, dass sie die Reichweite der Vernachlässigung ihrer Englischfähigkeiten anfangs nicht richtig eingeschätzt hatte. Die von einer monolingualen Verortung Deutschlands ausgehende monolinguale Vorortung der Schule wird von ihr aus der Retrospektive als Irrtum angesehen, da sie bemerkt, dass sie für den von ihr angestrebten Bildungsweg nicht nur über Kenntnisse in der deutschen, sondern auch in der englischen Sprache verfügen muss. In ihrer aktuellen Bildungssituation sieht sich Sahar daher nicht mit der Forderungen einer Ein-, sondern einer bestimmten Form von Zweisprachigkeit konfrontiert, wobei sie diese als eine an monolingualen Normen orientierte Zweisprachigkeit definiert, in der neben dem Deutschen lediglich das Englische noch einen Platz hat.

Ihre Bemühungen, diesen sprachlichen Anforderungen in der Schule gerecht zu werden, werden von ihr dezidiert als ein Kampf um sprachliche Ressourcen dargestellt. Sie hebt die Begrenztheit dieser Ressourcen hervor, indem sie erneut beschreibt, dass der Kompetenzzuwachs in einer Sprache mit einem Kompetenzverlust in der anderen einhergeht („wenn ich ähm auf dem englischen sprache konzentriere (.) wegen ein prüfung oder so was | und dann ich werde bisschen schlechter in deutsch“, Z. 363f.). Sahar argumentiert somit, dass aufgrund der begrenzten sprachlichen Ressourcen ihre Bemühungen nicht den gewünschten Erfolg bringen, sondern fehlschlagen („und äh aber jetzt äh ja | ich kämpfe irgendwie die beide sprache äh ja beide verbessern | aber irgendwie funktioniert nicht“, Z. 358-360). Mit dieser Argumentation lehnt sie sich an eine ‚learner as container‘-Metapher an, die – wie es Ellis (2001: 71f.) herausgearbeitet hat – in der Bilingualismusforschung weit verbreitet ist. Wie das Bild eines Containers nahelegt, geht Sahar davon aus, dass Dinge, in diesem Fall Sprachen, in einen solchen Container sowohl hinzugefügt als auch herausgenommen werden können. Dabei betont sie, wie es für diese Metapher üblich ist, die begrenzte Kapazität eines Containers bzw. ihre begrenzte Kapazität als Zweitsprachlernende. Einen dritten Aspekt, der in der Zweitspracherwerbsforschung mit der ‚learner as container‘-Metapher einhergeht, nämlich eine gewisse Passivität (ebd.: 72), übernimmt Sahar jedoch nicht, sondern lehnt ihn ab, indem sie sich einer zweiten im Diskurs anzutreffenden Metapher, der ‚learner as struggler‘-Metapher (ebd.: 76f.), bedient. Auch wenn sie davon ausgeht, dass ihre sprachlichen Kapazitäten begrenzt sind, kämpft sie aktiv darum, um in der von ihr als prekär beschriebenen Situation bestehen zu können.

6.3.5 Fazit: „ich kämpfe irgendwie die beide sprache äh ja beide verbessern aber irgendwie funktioniert nicht“

Sahar nimmt wohl auch aufgrund der anfangs von mir vorgenommenen Positionierung im Interview eine sprachbezogene Selbstdeutung als DaZ-Lernende vor. Dabei wird deutlich, dass sie einerseits die negativen Attribuierungen, die

im Bildungsdiskurs mit dieser Subjektposition einhergehen, übernimmt. So stellt sie ihre Sprachförderbedürftigkeit heraus und problematisiert davon ausgehend ihre Bildungssituation, wobei sie eher individuelle als institutionelle Faktoren für ihre schulischen Schwierigkeiten verantwortlich macht (vgl. Kapitel 4.2.1). Andererseits lehnt sie gleichzeitig bestimmte negative Zuschreibungen, die dieser Subjektposition inhärent sind, ab. Insbesondere distanziert sie sich von einem geringen Bildungserfolg, der DaZ-Lernenden unterstellt wird, indem sie den (sprachlichen) Schwierigkeiten, die sie sich auch selbst in der Zweitsprache Deutsch zuspricht, wiederholt Bildungsabschlüsse gegenüberstellt.

Um diesen Bildungserfolg vorweisen und ihre vermeintlichen Sprachdefizite ausgleichen zu können, sieht Sahar die Notwendigkeit, verschiedene Strategien an den Tag zu legen. Zu diesen gehört eine gesonderte Beschulungsform trotz des geschützten Rahmens, den ihr diese bietet, zu verlassen und sich Regelschule zu stellen, deren systemischen sowie sprachlichen Anforderungen sie als überfordernd erlebt. Zu solchen Strategien zählen aber auch Fleiß, ein analytisches und strategisches Handeln sowie die Bereitschaft, sich außerhalb des Unterrichts Hilfe zu suchen. Darüber hinaus sieht sie im Zurückdrängen aller anderen Sprachen außer der deutschen eine Bedingung, um bildungserfolgreich sein zu können. So sucht sie, indem sie in ihrem ersten Schuljahr in Deutschland die Schule als monolingual deutschen Raum identifiziert, nach Möglichkeiten, den Gebrauch des Persischen in Peer-Interaktionen zu vermeiden, da sie davon negative Auswirkungen in der Zweitsprache befürchtet. Zugleich berichtet sie von negativen Auswirkungen des Zweitspracherwerbs auf ihre Kompetenzen in der Erstsprache. Mit diesen Vorstellungen lehnt sie sich an eine ‚learner as container'-Metapher an, wie sie häufig in der Bilingualismusforschung anzutreffen ist (Ellis 2001).

Den von ihr neben dem Deutschen beherrschten Sprachen spricht sie immer nur dann einen (Bildungs-)Wert zu, wenn sie glaubt, diese gewinnbringend in der Schule einsetzen zu können. So erachtet sie das Persische im schulischen Kontext erst dann als eine ‚wertvolle' Sprache, als sie an die Möglichkeiten glaubt, diese als zweite Fremdsprache anerkennen und zertifizieren lassen zu können, was sich aber aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen, die Sahar schlussendliche akzeptiert, als Irrtum erweist. Hierbei wird Sahars Blick auf Bildung deutlich. Über das gesamte Interview hinweg wird Bildung von ihr in erster Linie aus einer ökonomischen Perspektive als zertifizierte Bildung verstanden, die sie verwerten kann, um freier zwischen Optionen auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt wählen zu können.

Aus dieser Perspektive ist für sie in ihrem ersten Schuljahr in Deutschland auch das Englisch eine Sprache, von der sie sich keinen Mehrwert im Bildungskontext erwartet. Das liegt wohl auch daran, dass sie in diesem ersten Schuljahr keinen Englischunterricht hatte und dem Englischen daher kein formaler Bildungswert zukam. Das Englische, in dem sie sich zu der Zeit ihrer

Ankunft in Deutschland gute Kompetenzen zuschreibt, wird von ihr in den Hintergrund gedrängt. Sahar muss jedoch nach ihrem Wechsel auf die Regelschule feststellen, dass sie für den von ihr angestrebten Bildungsweg nicht nur die deutsche, sondern auch die englische Sprache beherrschen muss. Dieser doppelten sprachlichen Anforderung der Schule gerecht zu werden, fühlt sie sich nicht imstande. Die schulisch relevanten Sprachen stehen für sie in einem Konkurrenzverhältnis zueinander. Das Sprachenlernen erscheint bei ihr als Kampf, bei dem aufgrund begrenzter Kapazitäten mit Verlusten zu rechnen ist.

Tabelle 5: Sahars sprachbezogene Subjektivierungsweisen

Subjektebene	Diskursebene
Präsentiert sich als bildungserfolgreiche DaZ-Lernende bzw. als sprachförderbedürftige Bildungsaspirantin, die einer ‚idealen' Mehrsprachigkeit nicht entspricht;	Es werden Bezüge zur Subjektposition der ‚defizitären DaZ-Lernenden' (vgl. Kapitel 4.3) erkennbar, die zugleich eine Umdeutung erfährt;
Strebt eine Normalisierung ihrer Bildungsbiographie durch hohe Leistungsbereitschaft, strategisches Agieren, Eigeninitiative sowie die Verdrängung anderer Sprachen an;	Es lassen sich Verweise zur Debatte über eine ideale Mehrsprachigkeit (vgl. Kapitel 4.2.3) feststellen;
Kämpft dafür, sich die für die Schule relevanten Sprachen Deutsch und Englisch gleichzeitig anzueignen, auch wenn sie diese Anforderungen aufgrund begrenzter Ressourcen als unvereinbar ansieht;	Es finden sich Bezüge zu ‚learner as container'- sowie ‚learner as struggler'-Metapher (vgl. Ellis 2001);

Quelle: eigene Darstellung

7 Zusammenführung der Ergebnisse der Diskurs- und Subjektebene[59]

Die Darstellungen der drei Einzelfälle aus dem vorangegangenen Kapitel enthalten Hinweise darauf, wie unterschiedlich der Umgang der Jugendlichen mit sprachbezogenem diskursivem Wissen und Subjektpositionen aussehen kann. Zugleich deuten diese aber auch an, dass bestimmte sprachbezogene Deutungs- und Handlungsmuster, die den Jugendlichen durch den Bildungsdiskurs zur Verfügung gestellt werden, dominanter zu sein scheinen und bei der Selbstkonstituierung als Sprecher*innen eine stärkere Berücksichtigung finden.

In diesem Kapitel wird nun angestrebt, fallübergreifende Aussagen darüber zu treffen, wie mehrsprachige Jugendliche Schule als diskursiven Raum über Sprache(n) und Sprecher*innen deuten und welche Positionierungsoptionen sie für sich wahrnehmen, ergreifen oder auch ablehnen. Dafür wird die Rekonstruktion der Subjektpositionen aus Kapitel 4 nun mit einer Auswertung der Interviewstudie erweitert, die über den Einzelfall hinaus nach ‚Mustern' bei den sprachbezogenen Subjektivierungsweisen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext sucht. Dafür werden nicht nur die im Kapitel 5 präsentierten drei Einzelfälle berücksichtigt, sondern es werden darüber hinaus weitere Interviews herangezogen, die im Rahmen dieser Studie geführt wurden. Ziel ist es, auf diese Weise den rekonstruierten, sprachbezogenen Selbst-Positionierungen, die im Folgenden dargestellt werden, die notwendige „*konzeptuelle Dichte* zu verleihen, wie auch […] die konzeptuelle Spezifität zu erhöhen" (Strauss/Corbin 1996: 116; Hervorh. i.O.). Aus dem Sample, das dieser Studie zugrunde liegt, konnten insgesamt zwei fallübergreifende, sprachbezogene Selbst-Positionierungen herausgearbeitet werden: die ‚fast-aber-nicht-ganz'-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen sowie die voraussetzungsvolle und idealisierte Positionierung als Mehrsprachige. Zu betonen ist, dass die mit diesen fallübergreifenden Selbstpositionierungen einhergehenden Aspekte nicht bei allen Befragten gleichermaßen vorzufinden sind. Vielmehr werden − wie bereits die Rekonstruktion der Einzelfälle verdeutlicht hat (vgl. Kapitel 6) − individuelle Schwerpunktsetzungen, Weglassungen und Verschiebungen vorgenommen.

[59] Einige der im Folgenden präsentierten Ergebnisse wurden bereits in einem früheren Aufsatz diskutiert, wobei in diesem die Daten der vorliegenden Erhebung mit dem Datensatz des Dissertationsprojekts von Doris Pokitsch zusammengeführt wurden (Bjegač/Pokitsch (2019); Pokitsch/Bjegač (2020 i.E.)).

7.1 Die ‚fast-und-doch-nicht-ganz'-Positionierung als Deutschsprecher*innen

Ausgehend von dem vorliegenden Sample kann eine Selbst-Positionierung, die an einer deutschsprachigen Monolingualität orientiert ist, als die dominante sprachbezogene Positionierung im Bildungskontext herausgearbeitet werden. So liegen Josephs (Fall 2) und Sahars (Fall 3) Selbstdeutungen monolinguale Vorstellungen zugrunde. Beide betonen die Relevanz einer Positionierung als ‚Deutschsprecher*innen' im schulischen Kontext, wobei sie aus dieser Perspektive ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit problematisieren. Diese Positionierung ist aber − wie noch darzulegen sein wird − weder mit der Subjektposition der ‚defizitären migrationsbedingten DaZ-Lernenden' noch mit der Subjektposition der ‚deutschen Muttersprachler*innen' (vgl. Kapitel 4.3) gleichzusetzen. Vielmehr lässt sich diese Selbst-Positionierung in Anlehnung an Bhabha (2011 [1994]) als eine ‚fast-aber-noch-nicht-ganz'-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen konzeptualisieren (Kapitel 7.1.4). Im Zusammenhang mit dieser sprachbezogenen Positionierung lassen sich aus den Interviews drei fallübergreifende Thematisierungen herausarbeiten: Erstens werden sowohl die Notwendigkeit dieser Positionierung als auch die mit ihr einhergehende Hoffnung von den Jugendlichen herausgestellt (Kapitel 7.1.1). Zweitens wird die Rolle der Schule für diese Positionierung verhandelt (Kapitel 7.1.2). Drittens werden die schulischen und außerschulischen Sprachverhältnisse zueinander in Bezug gesetzt (Kapitel 7.1.3).

*7.1.1 Die Relevanz der Selbst-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*in*

Bei der Positionierung als Deutschsprecher*in nimmt die Thematisierung von Zugehörigkeitsverhältnissen, aber auch von befähigenden Momenten eine zentrale Stellung ein. Mit dem Begriff ‚Spracherleben' hat Busch (2013) bereits darauf verwiesen, dass dem Verhältnis von „Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit" sowie von „sprachlicher Macht oder Ohnmacht" bei der Selbstkonstituierung als Sprecher*innen eine wichtige Bedeutung zukommt (ebd.: 19; vgl. hierzu auch Kapitel 2.4).

Etablierung von Zugehörigkeitsverhältnissen

Es lassen sich drei verschiedene Zugehörigkeitsverhältnisse rekonstruieren, die von den Jugendlichen im Zusammenhang mit einer Positionierung als Deutschsprecher*in angesprochen werden: die Zugehörigkeit zu der Peer-

Group, die Zugehörigkeit zum Schulsystem sowie eine nationalstaatliche Zugehörigkeit.

So sehen Joseph (Fall 2) und Sahar (Fall 3) in dieser Positionierung die Möglichkeit, ihre Zugehörigkeit im schulischen Kontext zu etablieren. Eine Fremd- und Selbstwahrnehmung als jemand, der*die in erster Linie als Deutschsprecher*in wahrgenommen wird und als solche*r auftritt, wird bei Joseph insbesondere auf der schulischen Hinterbühne zur Voraussetzung, um nicht mehr als Außenseiter zu gelten, sondern um die soziale Zugehörigkeit zur Peer-Group beanspruchen zu können und gewährt zu bekommen. Sahar bringt hingegen die Positionierung als Deutschsprecher*in mit der schulischen Vorderbühne in Verbindung. Sie sieht eine Positionierung als Deutschsprecher*in als unerlässlich für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn im deutschen Bildungssystem an. Nur wenn sie ihre Bildungsbiographie normalisiert, d.h. nicht in gesonderten Beschulungsformen, sondern in Regelschulen unterrichtet wird, nicht mehr als Gast in diesem Schulsystem wahrgenommen wird, auf das Sprechen des Persischen im schulischen Kontext weitestgehend verzichtet und auf diese Weise in erster Linie als deutschsprechende Schüler*in wahrgenommen wird, kann sie ihren Auskünften zufolge zertifizierte Bildungsabschlüsse erwerben, die sie gewinnbringend auf dem Ausbildungs- und Berufsmarkt einsetzen kann. Sie erhebt somit die Positionierung als (monolinguale) Deutschsprecher*in zur Bedingung für die Zugehörigkeit zu einem von ihr als ‚deutsch' etikettierten Schulsystem. Dabei gibt es bereits bei Sahar Hinweise darauf, dass mit der Positionierung als (monolinguale) Deutschsprecherin sowohl sprachliche als auch natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse angesprochen werden. So beispielsweise dann, wenn sie eine ‚normale deutsche Schule' (Interview Sahar, Z. 77-79) nicht nur als eine einsprachig deutsche Schule definiert, sondern dabei in Bezug auf die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft auch natio-ethno-kulturelle Differenzkategorien heranzieht. Eine ‚normale deutsche Schule' ist – so lassen es ihre Auskünfte vermuten – eine Schule an der sich deutsche Schüler*innen befinden und nicht eine Schule, wie die anfangs von ihr besuchte, deren Adressat*innen geflüchtete Schüler*innen sind.

Noch deutlicher wird der Zusammenhang zwischen sprachlicher und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit von Tjark herausgestellt, der wie Joseph und Sahar nicht in Deutschland geboren wurde und neben Deutsch auch Paschto und Dari spricht. Wie Joseph ist er zum Zeitpunkt des Interviews Schüler einer Berufsintegrationsklasse.

T also seitdem ich (.) bisschen deutsch gelernt habe | (1.37) | einfach (.) ich hasse diese sprache (-) | zum beispiel jetzt kann ich schon bisschen deutsch reden und so | und zwar (.) wenn ich mit die andere leute bin (---) | zum beispiel nennenwir (-) die deutsche (--) jungen oder so

I mhh

T (--) die sprechen so | das ist sein (.) muttersprache (--) | wenn ich die sehe (.) okay | dann denk ich | (1.64) | wie (.) wann (-) wird das dass ich auch (.) sowas sprechen (-) | deswegen denk ich immer nein (-) | dieses sprache zum | grade (.) wenn ich äh spreche oder rede (-) | dann mein mund (.) (halt) sich oder so | manche worte so schwer (.) deswegen (-)

I mhh

T einfach ich bin nicht (.) äh (-) bequem mit dieser sprache | (6.19)

I aber trotzdem find ich das faszinierend | dass dich das nicht davon abhält (.) so viel zu sprechen und das sprechen zu wollen (---) | das ist (--) also auch wenn du weißt | du sagtest (.) du bist nicht bequem | und es ist [anstrengend]

T [mhh] | ja das ist | also das ist halt äh (-) | ich muss das (.) lernen | (1.61) | obwohl ich (.) das hasse (-) | warum weil (-) wir wohnen in deutschland (-) | wir können nicht andere sprache (-) sprechen (-) | nur deutsche (---) | deswegen dann (.) muss ich das lernen | (1.37)

I mhh | (2.34) | und für dich ist das so dass man in deutschland nur deutsch (.) sprechen

T ja | (2.3) | weil (-) ja (-) die | in deutschland is so | die andere leute (--) | wir können nicht andere (.) sprache lernen | zum beispiel (---) arabisch oder türkisch zum beispiel oder griechisch (-)

I mhh

T weil in deutschland jeder spricht auf deutsch (--) | es gibt schon die (.) englisch oder sowas | aber (--) hauptsache deutsch | (1.96)

Interview Tjark, Z. 278-330; T=Tjark, I=Interviewerin

Tjark umreißt in diesem Interviewausschnitt Deutschland als monolingualen Raum, in dem der deutschen Sprache eine Vormachtstellung zukommt. Auf Nachfrage nennt er zwar auch andere Sprachen, die er in diesem Raum wahrnimmt, und zählt Sprachen von größeren Migrant*innengruppen in Deutschland auf: „zum beispiel (---) arabisch oder türkisch zum beispiel oder griechisch“ (Z. 325). Diesen Sprachen spricht er aber jeglichen Wert ab. Im Gegensatz dazu misst er dem Englischen, das er auch erwähnt, noch eine gewisse, aber jedoch insgesamt nur eine marginale Relevanz bei. In seinen Äußerungen wird eine enge Verknüpfung von Nationalstaat und Sprache erkennbar („wir wohnen in deutschland (-) | wir können nicht andere sprache (-) sprechen (-) | nur deutsche“; Z. 311-313), mit der der Ausschluss anderer Sprachen und die Dominanzsetzung des Deutschen als Nationalsprache in einem als Nationalstaat konstituierten Deutschland gerechtfertigt wird. Tjark bedient sich hierbei einer Argumentation, wie sie seit der Nationalstaatsbewegung im 19. Jahrhundert zu finden ist (Gogolin 2008 [1994]; Krüger-Potratz 2011) und im aktuellen Integrationsdiskurs immer wieder aktualisiert wird: Die Beherrschung

der deutschen Sprache wird zur unhinterfragbaren Voraussetzung für das Zusammenleben in einem deutschen Nationalstaat erhoben, was sich unter anderem daran zeigt, dass die Zentralstellung der deutschen Sprache keinerlei Begründung mehr bedarf (Becker 2018: 171f.). Auch Tjark naturalisiert und essentialisiert das ausschließliche Deutschsprechen in Deutschland, indem er das Eingehen auf weitere Begründungszusammenhänge als nicht notwendig erachtet. Insbesondere seine Verwendung des Modalverbs „muss" (Z. 314) legt nahe, dass sich die monolingual deutschsprachige Ordnung jeglicher Infragestellung entzieht. Dabei akzeptiert er das Gebot des Deutschsprechens in einer nationalstaatlich organisierten Gesellschaft, auch wenn damit das Gefühl sprachlicher Unzulänglichkeit einhergeht, das zum einen in einer Abneigung gegenüber dem Deutschen („ich hasse diese sprache", Z. 280, ähnlich auch in Z. 310) und zum anderen in dem Wunsch nach einer muttersprachlichen Beherrschung der deutschen Sprache mündet („das ist sein (.) muttersprache (--) | wenn ich die sehe (.) okay | dann denk ich (1.64) | wie (.) wann (-) wird das dass ich auch (.) sowas sprechen", Z. 286-290). Da er dabei die deutsche Sprache eng an einen deutschen Nationalstaat knüpft und damit eine Gleichsetzung von Mutter- und Nationalsprache vornimmt, kann der Wunsch nach einer ‚muttersprachlichen' Beherrschung der deutschen Sprache auch als ein Wunsch nach einer unhinterfragbaren Zugehörigkeit zum deutschen Nationalstaat gelesen werden.

Befähigende Momente der Positionierung als Deutschsprecher*innen

Die Selbst-Positionierung als Deutschsprecher*in wird von den Jugendlichen nicht nur als zwingend notwendig erachtet, um bestimmte Zugehörigkeiten etablieren zu können, sondern es scheint für sie damit auch eine Hoffnung auf Befähigung einherzugehen.

V ich mach die (-) diese (-) dieses schuljahr (.) fertig (-) | äh (-) dann (.) geh ich (.) äh in die (.) berufs (.) | nein in die (1.76) in die sozialpflegeschule (---) für zwei jahren (---) | dann (---) krieg ich hoffentlich meine (-) mittlere reife (---) | dann geh ich ähm (--) in die (-) bos schule

I mhh

V (--) und dann (--) krieg ich wieder hoffentlich <<lachend> meine (tier)> äh mein abitur (--) und so | oder fachabitur (--) | und dann (-) will ich (-) will ich als (-) | will ich ähm (-) pädagogik (.) pädagogik studieren | (2.93)

I mhh

V oder (.) psychotherapeut (---) werden oder (--) ja (-) | aber erst will ich mein deutsch perfekt machen | (4.43) | das is mein (.) erstes ziel (-) ja

I warum

V (---) weil ich (-) weil ich immer so (--) gut kommunizieren will | (1.51) | ich will mich gut ausdrücken können (---)

I mhh | (4.45) | gut kommunizieren gut ausdrücken | kannst du mir das genauer (.) erklären (--) | was du damit meinst

V ja (.) ähm (--) ich bin eine person die (-) | die immer seine (-) die immer (1.22) äh (--) ich ich will ja meine meinung sagen (.) also | (1.42) und (1.52) ja vor (---) vorher war ich nie (.) war ich nich so (--) | (heute) (.) dann hab ich gesehen also | ich möchte (.) ich möcht einfach sagen | was ich (-) was ich grad denke | was ich (--) grad meine (--) | und (2.38) ja ich (.) ich will mich nich verstecken und so (-) | so mein ich es (-)

I mhh

V und (2.19) ja ich hasse es einfach | wenn ich (-) wenn ich (.) nich so gut deutsch kann (--) | äh (-) wie jemand (---) äh wie jemand anders (--)

Interview Vasilis, Z. 46-83; V=Vasilis, I=Interviewerin

Wie Sahar (Fall 3) sieht auch Vasilis, der sich zum Zeitpunkt des Interviews seit drei Jahren in Deutschland befindet und eine Berufsintegrationsklasse besucht, in ‚perfekten' Deutschkenntnissen eine Voraussetzung, um seine hohe Bildungsaspiration auch in einen entsprechenden Bildungserfolg umsetzen zu können. Indem er zunächst von seinen Bildungsplänen berichtet und im Anschluss den Wunsch äußert, seine Deutschkenntnisse optimieren zu wollen, wird ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Aspekten impliziert. Eine solche Inbezugsetzung legt nahe, dass Vasilis das Bildungssystem in Deutschland als einen monolingualen Raum definiert, in dem es nicht einfach nur ausreicht, Deutsch zu sprechen. Vielmehr sind ‚perfekte' Sprachkompetenzen erforderlich („aber erst will ich mein deutsch perfekt machen", Z. 58). In dem Streben diesen idealen sprachlichen Anforderungen gerecht zu werden, sieht Vasilis jedoch keine Einschränkung, sondern verbindet damit Selbstwirksamkeitserwartungen. Er geht wohl davon aus, durch Sprachlernarbeit seinen Bildungszielen näher kommen zu können.

Er hofft aber nicht nur innerhalb des Bildungssystems eine Handlungsfähigkeit zu erlangen, sondern ‚perfekte' Deutschkenntnisse werden bei ihm auch zur Bedingung für eine freie Meinungsäußerung, in der er wiederum ein Mittel zum Ausdruck seiner Persönlichkeit sieht („ich möchte (.) ich möcht einfach sagen | was ich (-) was ich grad denke | was ich (--) grad meine (--) | und (2.38) ja ich (.) ich will mich nich verstecken und so", Z. 75-78). Vasilis, bei dem ich im Interview keine Schwierigkeiten habe, ihn zu verstehen oder von ihm verstanden zu werden, beurteilt seine Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache wohl anders („ja ich hasse es einfach wenn ich (-) | wenn ich (.) nich so gut deutsch kann", Z. 81f.). Er deutet an, dass er (noch) nicht über die Kompetenz im Deutschen verfügt, die in Anlehnung an Bourdieu (2015

[1990]) als legitime Sprachkompetenzen erachtet werden können. Dass er also (noch) nicht über die Kompetenzen im Deutschen verfügt, die notwendig wären, um nicht nur Sätze zu bilden, die verstanden werden, sondern „um Sätze zu bilden, auf die gehört wird" (ebd.: 60). Es ist davon auszugehen, dass legitime Sprachkompetenzen, von denen sich Vasilis mehr Handlungsoptionen erwartet, Deutschkompetenzen sind, die keinerlei (migrationsbedingte bzw. auf Mehrsprachigkeit zurückzuführende) Abweichungen aufweisen.

Während Vassilis seine Hoffnungen, die er mit ‚perfekten' Deutschkenntnissen in Verbindung bringt, in der Zukunft verortet, finden sich bei Berna Anzeichen dafür, dass bei ihr die Einnahme einer Positionierung als Deutschsprecherin bereits in ihrer gegenwärtigen Situation eine Ermächtigung bewirkt. Sie erlaubt es ihr, Ansprüche an einen „doppelten Monolingualismus" (García 2009b: 142) abzuwehren, mit der von ihr ‚perfekte' Kenntnisse in zwei Sprachen verlangt werden.

B also ich kann nicht so gut | also ich verstehs komplett | aber türkisch liegt mir nicht so sehr | kann die aussprache nicht so gut | oder halt auch den wortschatz | und wenn wir in der türkei sind (.) regen sich regt sich mein onkel immer sehr auf und so

I ((lacht)) warum

B weil er meint äh wir sind türken | du musst türkisch reden können | und ich meine halt ich komm aus deutschland | ich rede durchgehend deutsch | auf der straße zu hause in der schule | da kann man nicht ständig von mir erwarten | dass ich zwei sprachen kann

I [mhm]

B [vor allem] türkisch und ja (.) | versuch ich immer ihm beizubringen | aber das versteht er nicht

Interview Berna, Z. 102-120, B=Berna; I=Interviewerin

Berna, die im Laufe des Interviews wiederholt herausstellt, dass ihre Deutschkenntnisse keine migrationsbedingte Abweichung aufweisen („also kann ich eigentlich sehr gut deutsch | es erkennt jetzt auch keiner dass ich aus der türkei komme oder sowas", Z. 56f.), erzählt in diesem Ausschnitt von ihrem Onkel aus der Türkei. Dieser kritisiere ihre Türkischkenntnisse, die seiner Ansicht nach für eine ‚Türkin' nicht angemessen seien. In dieser Anklage des Onkels, von der Berna erzählt, spiegelt sich eine Sichtweise wider, die eine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in Zusammenhang mit einer bestimmten als Nationalsprache konstruierten Sprache stellt. Dieser Zusammenhang wird von Berna auch nicht infrage gestellt. Vielmehr zieht sie diesen heran, um ihre − wie sie es auch selbst beschreibt − ‚nicht-perfekten' Türkischkenntnisse zu rechtfertigen: Indem sie sich nicht als Türkin positioniert, sondern als jemand,

der „aus deutschland [kommt]“ (Z. 112), entsprechen ihre Sprachkompetenzen der von ihrem Onkel vorgebrachten Vorstellung einer nationalstaatlichen Monolingualität. Sie werden von ihr lediglich auf einen anderen, nicht auf den türkischen, sondern auf den deutschen Kontext übertragen. Die Akzeptanz monolingualer gesellschaftlicher Bedingungen und die damit in Zusammenhang stehende Positionierung als Deutschsprecherin dienen ihr somit als Verteidigungsstrategie, mit der sie sich vor der Forderung nach einem ‚doppelten Monolingualismus‘ schützen kann („da kann man nicht ständig von mir erwarten | dass ich zwei sprachen kann“, Z. 115f.).

Ähnlich wie bei Vasilis scheint auch bei Berna eine befähigende Wirkung von der Positionierung als Deutschsprecher*in dann erwartet zu werden, wenn diese Positionierung mit hohen Kompetenzen in der deutschen Sprache einhergeht. Solche ‚perfekten‘ Deutschkenntnisse scheinen jedoch nicht von allen Interviewten als Bedingung dafür erachtet zu werden, um sich Gehör verschaffen zu können bzw. um unerwünschte Zuschreibungen sprachlich abwehren zu können. So macht beispielsweise Nesrin anhand ihres Umgangs mit Ressentiments ihr als Kopftuchträgerin gegenüber darauf aufmerksam, dass sie ihre aktuellen Deutschkenntnisse als ausreichend erachtet, um bestimmte Zuschreibungen und Aufforderungen von sich weisen zu können.

N und manchmal so (--) schule oder so sagen (--) | warum du hast kopftuch (---) | diese äh letzte jahre vor wer hat gesagt (-) meine (.) lehrerin | warum (immer) du tragst kopftuch | weil ich hab lange haare

I mhh

N und sag (.) ja (.) schön dass du hast keine kopftuch | und diese jahre diese lehrerin is (-) nicht da | sie hat schon (damals) das nich bei uns

I mhh

N und immer ich find das bisschen böse weil (-) diese kopftuch bei mir das richtig | ich kann nich for jemand sagen | warum du bist so (-) kurze kleidung und du bist so | ich kann nich sagen | weil (deren) leben | ich darf nich sagen | aber andere leute denken so kopftuch so so | sie muss machen | (1.18) | das denken nich | die lie (.) dass (.) die mag

I mhh

N meine (-) meine eltern sagen nich | meine mutter sagt nich | du (.) kopftuch oder ohne kopftuch | weil meine schwester auch früh das so (-) erste mal in deutschland gekommen | ihre kopftuch weg (--) vor äh zwei monaten

I mhh

N	(für) zwei monat keine kopftuch | und danach (-) sie immer kucken für leute und das angst vor gott (--) | und hat nochmal | weil meine mutter und meine bruder haben gar nichts gesagt | du musst das kopftuch
I	mhh
N	(so) | (1.62) | das so (.) verschiedene sachen | aber jetzt besser |
I	besser
N	ja ich kann schon in deutschland | die leute bei mir sagen | is warm | warum du trag kopftuch und so (-) | ich sagen (.) mit kopftuch auch gut [((lacht))]
I	[((lacht))]
N	is kalt | (wegzumachen) is kalt | (so richtig) ((lacht))
I	jetzt kannst du was (---) antworten
N	mhh | ja ja ich kann schon | bei früh kann ich nich antworten | vielleicht meine deutsch is schlecht | ja (--)

Interview Nesrin, Z. 482-536; N=Nesrin, I=Interviewerin

Nesrin berichtet, wie sie sich in der Schule zur Berufsvorbereitung immer wieder mit der Situation konfrontiert sah, ihr Tragen des Kopftuches zu legitimieren. Während sie früher in solchen Situationen stumm geblieben ist, weil ihre Deutschkenntnisse ihrer Ansicht nach für eine Rechtfertigung oder einen Widerspruch wohl nicht ausgereicht hatten („bei früh kann ich nich antworten | vielleicht meine deutsch is schlecht“, Z. 534f.), wird im Interview deutlich, dass sich daran etwas geändert hat. Ihre aktuellen Deutschkenntnisse befähigen sie nun, situativ unterschiedlich auf für sie unerwünschte Zuschreibungen reagieren zu können. Sie kann flapsigen Kommentaren zu ihrem Kopftuch („die leute bei mir sagen | is warm | warum du trag kopftuch“, Z. 522-524) mit einer ähnlichen flapsigen Art begegnen („ich sagen (.) mit kopftuch auch gut [...] | is kalt | (wegzumachen) is kalt“, Z. 525-528). Sie ist aber auch in der Lage, ihre Entscheidung für das Kopftuch mit einer komplexen Argumentation zu begründen, wie sie es in der Interviewsituation vollführt. So führt sie zunächst das Argument an, dass das Tragen des Kopftuchs eine private Angelegenheit sei, in die sich andere Personen nicht einmischen dürfen. Darüber hinaus legt sie am Beispiel ihrer Schwester dar, die nach ihrer Ankunft in Deutschland das Kopftuch für zwei Monate abgelegt hatte, dass es sich bei ihrem Entschluss für das Kopftuch um einen selbstgewählten Entschluss handele, zu dem sie nicht durch Familienmitglieder genötigt wurde („weil meine mutter und meine bruder haben gar nichts gesagt | du musst das kopftuch“, Z. 513f.). Mit dieser Argumentation zeigt Nesrin an, dass sie zum einen Kenntnisse über gesellschaftlich wirkmächtiges Wissen über Kopftuchträgerin und die damit einhergehenden Stigmatisierungen verfügt. Zum anderen betont sie, dass sie im Gegensatz zu früher aufgrund besserer Deutschkenntnisse sich in ihrer

aktuellen Situation befähigt sieht, diese stigmatisierenden Zuschreibungen sprachlich zurückzuweisen.

Wie Vasilis und Berna thematisiert Nesrin damit eine befähigende Wirkung, die mit dem Erwerb der deutschen Sprache und der Positionierung als Deutschsprecher*in einhergeht. Welche Sprachkompetenzen dafür notwendig sind, darüber gibt es − wie die Interviewausschnitte zeigen − hingegen unterschiedliche Ansichten. Während Vasilis und Berna in ‚perfekten' Deutschkenntnissen eine Befähigung sehen bzw. sich diese erhoffen, deutet Nesrin an, dass Sprachkenntnisse, die es erlauben, die eigenen Ansichten zu versprachlichen, dafür ausreichend sind. Aus diesem Grund wurde und wird das Attribut ‚perfekt' in den vorliegenden Ausführungen bei der Positionierung als Deutschsprecher*innen meist eingeklammert.

Betrachtet man die in diesem Unterkapitel bisher besprochenen Interviewausschnitte so kann zusammenfassend die deutsche Sprache und die Selbst-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen in Anlehnung an Spivak (1996) als „enabling violation" (ebd.: 19), also als „befähigende Verletzung" (Übersetzung nach: Castro Varela/Dhawan 2015: 201) verstanden werden. Spivak (1996) zieht die Metapher eines Kindes heran, das das Resultat einer Vergewaltigung ist, um die englische Sprache in Indien im Sinne dieses Konzepts zu umreißen. Wie das Kind sei auch die englische Sprache, die im Zuge des Kolonialismus in Indien durchgesetzt wurde, das Ergebnis eines Gewaltaktes. Zugleich stellt aber die englische Sprache, insbesondere wenn es zu einer Dehegemonisierung kommt, auch eine Befähigung und Ermächtigung dar, indem sie den Sprecher*innen neue Optionen eröffnet (ebd.: 19). Ähnlich kann das Verhältnis der Jugendlichen zu der deutschen Sprache bzw. zu der Selbst-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen aufgefasst werden. Eine solche sprachbezogene Positionierung wird von den Jugendlichen als zwingend notwendig erachtet, um schulische und gesellschaftliche Zugehörigkeiten etablieren zu können. Die Vorstellung, dass für ein Leben und für eine erfolgreiche Bildungsteilhabe in Deutschland die deutsche Sprache und die Positionierung als Deutschsprecher*in eine unabdingbare Voraussetzung ist, tritt in ihren Aussagen als unhinterfragbare Norm in Erscheinung. Eine davon abweichende Vorstellung scheint nicht sagbar zu sein. Somit geht von der deutschen Sprache und der Positionierung als Deutschsprecher*in eine epistemische Gewalt aus, also eine Gewaltform, „die im Wissen selbst, in seiner Genese, Ausformung, Organisationsform und Wirkmächtigkeit, angelegt" (Brunner 2013: 228) ist. Gleichzeitig wird von den Jugendlichen aber in der Positionierung als Deutschsprecher*in auch eine Befähigung und Ermächtigung gesehen. Sie eröffnet ihnen Zugang zu Ressourcen, wie beispielsweise Bildung und Bildungsabschlüssen, und ermöglicht es ihnen, sich Gehör verschaffen oder unterwünschte Zuschreibungen zurückweisen zu können.

7.1.2 *Die Rolle der Schule bei der Positionierung als Deutschsprecher*in*

Der Schule kommt bei der Positionierung als Deutschsprecher*in eine zentrale Rolle zu. Sie stellt insbesondere dann, wenn in ihr ausschließlich die deutsche Sprache als bildungsrelevant gesetzt wird, eine Art sprachlichen Schonraum dar, der aber zugleich folgenreich sein kann; zum anderen fungiert sie aus Sicht der Jugendlichen als Vorbereitungsinstanz. Diese beiden Funktionen, die Schule zugeschrieben werden, sollen im Folgenden näher ausgeführt werden.

Schule als sprachlicher Schonraum mit weitreichenden Konsequenzen

Die an einer ausschließlich deutschsprachigen Monolingualität orientierten schulischen Verhältnisse werden von den befragten Jugendlichen nicht als einschränkend erlebt. Vielmehr werden sie − wie der folgende Ausschnitt aus dem Interview mit Tjark nahe legt − auch als unverzichtbar und entlastend interpretiert.

I ähm (.) würdest du wünschen dass man in (--) | beispielsweise in der schule auch andere sprachen lernt | weil du grad selbst gesagt hast dass türkisch griechisch
T [nein]
I [arabisch] | (2.07)
T andere sprache (---) ich kann (.) zum beispiel nich entscheiden | ja okay wenn ich (--) | ne (---) | ich kann mich nich vorstellen | (2.69)
I kannst du mir das näher erklären | warum du dir das nicht vorstellen kannst
T (---) weil (.) äh okay | wenn das (---) | okay (.) lernen wir zum beispiel gerade deutsch
I (--) mhh
T (--) dann wenn kommt noch zweite sprache | griechisch (.) zum beispiel (---) | okay (---) | das is für uns auch schwer | erstmal müssen wir deutsch lernen (.) oder (.) griechisch (---) | das ist (-) halt (.) äh (--) | zuerst müssen wir die deutsche sprache lernen | (1.28) | deswegen (---) | das find ich nich gut (--) |
I also erst eine sprache gut dann die [nächste]
T [genau]
I mhh
T (---) weil die (---) | ja (-) die beide sprache kann man nicht (.) äh einfach (---) lernen (--) | ich hab auch versucht englisch zu lernen also (-) | das hab ich nich geschafft ((lacht)) (-) | deutsch (-) eine seite und englisch andere seite | das geht nich sowas (---)

Interview Tjark, Z. 367-404; T=Tjark, I=Interviewerin

Tjark, der in der Berufsintegrationsklasse keinen Fremdsprachenunterricht hat, empfindet in seiner Situation, in der er im Begriff ist, die deutsche Sprache zu erwerben, eine nur auf die deutsche Sprache ausgerichtete Beschulungsform nicht nur als positiv, sondern als die einzig denkbare Möglichkeit („ich kann mich nich vorstellen", Z. 377). Ein Unterricht in einer weiteren Sprache würde ihn seiner Ansicht nach, solange er das Deutsche nicht beherrscht, überfordern („das is für uns auch schwer | erstmal müssen wir deutsch lernen", Z. 388f.). Dabei bleibt aber unklar, welche Deutschkenntnisse von Nöten wären, um eine weitere Sprache lernen zu können. Tjark lehnt sich bei seinen Überlegungen an einer Argumentation an, die bereits im 19. Jahrhundert in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht vorzufinden ist und in den speziellen Beschulungsformen für sogenannte ‚Seiteneinsteiger*innen' aktualisiert wird: Während im 19. Jahrhundert vielerorts die Ansicht vertreten wurde, dass Fremdsprachen erst unterrichtet werden sollten, wenn die muttersprachlichen Kenntnisse gefestigt sind (Krüger-Potratz 2011: 59f.), werden gegenwärtig solche Ansichten in Bezug auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen, insbesondere auf ‚Seiteneinsteiger*innen' formuliert, wobei nicht die Beherrschung der ‚Muttersprache', sondern die der Zweitsprache als Voraussetzung für einen Herkunftssprachenunterricht (Esser 2009; Hopf 2011) oder auch einen Fremdsprachenunterricht gesehen wird (vgl. hierzu Kapitel 5.2). Tjark bedient sich dieser Argumentation, um auch seinen nicht erfolgreichen Versuch, das Englische zu lernen, zu rechtfertigen („deutsch (-) eine seite und englisch andere seite | das geht nich sowas", Z. 403f.). Der ‚sprachliche Schonraum', den die Berufsintegrationsklasse daher für ihn darstellt, wird nicht nur akzeptiert, sondern auch befürwortet.

Dass es bei einigen Jugendlichen aber auch ein Bewusstsein dafür gibt, dass eine Schonung bzw. ein Ausschluss von einem Fremdsprachenunterricht weitreichende Konsequenzen haben kann, zeigt Sahar (Fall 3). Wie Tjark fand sie es vorteilhaft, dass sie sich in ihrer ersten Schule, die ebenfalls explizit auf ‚Seiteneinsteiger*innen' ausgerichtet war, zunächst ausschließlich auf die Aneignung der deutschen Sprache konzentrieren konnte. Rückblickend problematisiert sie jedoch die damit einhergehende Vernachlässigung ihrer Englischkenntnisse, da sie mit dem Übergang in die Regelschule feststellen musste, dass die Beherrschung des Deutschen für den Erwerb höherer Bildungsabschlüsse zwar wichtig, aber nicht ausreichend ist. Sie musste erkennen, dass in den weiterführenden Regelschulen eine spezifische Form von Mehrsprachigkeit erwartet wird, bei der das Englische eine zentrale Rolle spielt. Der Schonraum, den ihr die erste Schule anfangs geboten hat, wird daher im Nachhinein von Sahar kritisch betrachtet. Der Stellenwert von Fremdsprachen in der Schule scheint somit je nach dem, auf welcher Schule sich die Jugendlichen befinden und welche Bildungsziele sie verfolgen, unterschiedlich bewertet zu werden.

Die Schule als Vorbereitungsinstanz für das Leben in einem monolingual organisierten Nationalstaat

Welche Rolle die Schule bezüglich der deutschen Sprache sowie der Migrationssprachen spielt, darüber scheint hingegen mehr Einigkeit unter den befragten Jugendlichen zu bestehen. Die zentrale Funktion, die der Schule von den Jugendlichen für die Aneignung des Deutschen zugeschrieben wird, wird in den Auskünften von Haydar erkennbar. Haydar befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews in einer Berufsintegrationsklasse.

H also (--) wir sprechen nur deutsch im unterricht | also wir (.) wir dürfen nicht äh unsere muttersprache reden (-) | also wenn wir (.) unsere muttersprache mu muss ich strafe schreiben (--)
I echt | <<lachend> was müsst ihr da [machen>]
H [ja genau] | also ich spreche nur deutsch im klassenzimmer (---) | also anderes mal (--) | da muss ich sagen ich spreche nur deutsch im klassenzimmer (---) |
I den satz müsst ihr immer wieder [schreiben]
H [genau genau] | also hundert mal
I hundert mal
H genau
I wow
H damit wir kapieren
I hundert mal
H ja | aber das ist gut
I ja (.) warum
H ich finde sehr gut | also dass wir nur deutsch reden | wir sind in deutschland dass wir (-) | also dass wir (.) mehr sprache verbessern kann | also dass wir (.) mehr sprache verbessern kann | (4.61) | also m (.) also frau müller is meine lehrerin
I mhh
H also wenn wir etwas falsch sagen dann | sie verbessert alles und (---) | wir müssen (.) nächste mal richtig sagen
I ((lacht))
H also das fand ich sehr gut | (1.25)
I okay
H dass sie (.) unsere sprache verbessern wenn wir (.) etwas falsch sagen | (1.42)

Interview Haydar, Z. 178–213, H=Haydar; I=Interviewerin

Haydar beschreibt in diesem Auszug (neo-)linguizistische Praktiken, mit denen er und andere Schüler*innen angehalten werden, im Unterricht Deutsch zu sprechen. Diese begrüßt er genauso wie eine permanente Korrektur von sprachlichen Abweichungen durch seine Lehrerin „frau müller“ (Z. 204), da er

diese Praktiken als Unterstützungsmaßnahmen im Sprachoptimierungsprozess wertet. Die Affirmation dieser Praktiken, mit denen monolinguale Sprachverhältnisse und Vorstellungen von fehlerfreien und somit ‚idealen' Deutschkenntnissen in der Schule durchgesetzt werden, wird von Haydar – wie es auch zuvor in einigen Interviewausschnitten der Fall war – zudem mit dem Verweis auf den monolingual verfassten deutschen Nationalstaat begründet („ich finde sehr gut | also dass wir nur deutsch reden | wir sind in deutschland", Z. 199-201). Dieser Argumentation folgend erscheint Schule als Vorbereitungsinstanz, der die Aufgabe zukommt, ihn und andere Schüler*innen auf das Leben in einer nationalstaatlich und monolingual organisierten Gesellschaft vorzubereiten und ihnen damit eine gesellschaftliche Zugehörigkeit zu ermöglichen. Um dieser Funktion nachzukommen, muss die Schule aus Haydars Sicht die monolingualen Sprachverhältnisse für die Schüler*innen mittels Sprachverbote sowie -korrekturen explizit und erfahrbar machen. Auf diese Weise schafft sie die Voraussetzungen dafür, dass die Schüler*innen eine Positionierung als monolinguale und ‚perfekte' Deutschsprecher*innen einnehmen können, die – zumindest im institutionellen Kontext – keine andere(n) Sprache(n) verwenden und denen keine sprachlichen Fehler unterlaufen („also wenn wir etwas falsch sagen dann | sie verbessert alles und (---) | wir müssen (.) nächste mal richtig sagen", Z. 206-208).

Die Befürwortung monolingualer Sprachverhältnisse in der Schule drückt sich auch dadurch aus, dass einige Jugendliche explizit keine Thematisierung ihrer vom Deutschen abweichenden Sprachen auf der schulischen Vorderbühne wünschen, insbesondere dann, wenn es sich um Sprachen handelt, die nicht im schulischen Sprachcurriculum enthalten sind.

B ja in der schule ist des also rede ich eigentlich gar kein türkisch

I hättest du gerne irgendwie dass das türkische ne größere rolle spielt in der schule

B ähm ich denke nicht | weil (.) ich glaub nich dass türken sondern auch andere äh länder oder andere sprachen verstehen | ich hab auch albanische freunde und die hätten des auch gerne gehabt | und ich glaub eine schule würde nicht damit klarkommen | wenns jetzt zum beispiel einen türkischunterricht gibt oder einen albanischunterricht | ich glaub des wär n bisschen also ich denk nicht nein | (.) ich würd jetzt nicht wollen dass meine nationalität in der schule jetzt unbedingt ein rolle spielen müsste

Interview Berna, Z. 128-137, B=Berna; I=Interviewerin

Berna lehnt eine stärkere Berücksichtigung des Türkischen in der Schule zum einen mit dem Verweis auf die Vielzahl von in Deutschland gesprochenen Migrationssprachen ab. Der Verweis impliziert die Vorstellung, dass die Aufwertung aller Sprachen, die die verschiedenen Schüler*innen im privaten Bereich verwenden, die Schule vor eine unüberwindbare organisatorische Auf-

gabe stellen würde. Sie greift hierbei auf eine Argumentation zurück, die sich häufig in der Diskussion um einen ‚Herkunftssprachenunterricht' findet (Hopf 2011: 28). Zum anderen deutet sie an, dass mit einer schulischen Anerkennung des Türkischen auch natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen einhergehen würden, die sie, ohne näher auf die Gründe einzugehen, in der Schule als unerwünscht erachtet („ich würd jetzt nicht wollen dass meine nationalität in der schule jetzt unbedingt ein rolle spielen müsste", Z. 136f.). Schon am Beginn des Interviews ist es Berna, die in Deutschland geboren ist, wichtig zu betonen, dass man ihr eine nicht-deutsche Herkunft aufgrund ihrer Deutschkompetenzen nicht anmerkt („also kann ich eigentlich sehr gut deutsch | es erkennt jetzt auch keiner dass ich aus der türkei komme oder sowas", Z. 56f.). Angesichts dieser wiederholten Inbezugsetzung von sprachlichen und natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen kann angenommen werden, dass Berna ihre Zugehörigkeit zu einem ‚natio-ethno-kulturellen deutschen Wir' und/oder ihre Positionierung als ‚native speaker' des Deutschen durch einen Türkischunterricht in Gefahr sehen würde.

In den Interviews finden sich somit Anzeichen dafür, dass die Jugendlichen mit dem Gebrauch ihrer anderen Sprache eine Infragestellung ihrer schulischen, aber auch gesellschaftlichen Zugehörigkeit vermuten. Wohl auch daher gibt es immer wieder Stellen in den Interviews, die als Wunsch nach einer Zurückdrängung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zugunsten einer Positionierung als ‚perfekte' Deutschsprecher*innen gelesen werden können.

P obwohl ja eigentlich nur in den pausen auf italienisch reden | also denn wie schon gesagt| wenn ich deutsch deutschunterricht hatte | red ich auch auf deutsch | (1.04)

I okay | aber das heißt ihr macht das nur in den pausen

P genau | (2.68) ähm sagen wirs mal so | wenn ich in deutschland wohne (-) oder lebe | dann geh ich auch davon aus dass ich (-) nur deutsch spreche | (1.75)

I warum | also das find ich jetzt gerade voll interessant | kannst du mir das erklären

P (1.01) | mhh ich weiß nich wie ichs erklären soll | also natürlich ist es eigentlich auch toll | dass man halt eigentlich auch andere sprachen (--) also lernt so zusätzlich | aber hauptsächlich also (--) find ich es besser | wenn man sich halt nur auf die deutsche sprache sich konzentriert | denn letztendlich (.) brauch ich halt die sprache auch in der zukunft | also halt auch im also auch im betrieb also wenn ich arbeiten geh | oder mal angenommen (.) auch wenn man studieren möchte | dann muss ich halt die deutsche sprache auch richtig gut beherrschen | (1.2)

I okay | und deshalb sagst du auch in der schule

P in der schule definitiv | (3.32) ((lacht)) | denn wenn ich mir zum beispiel jetzt eigentlich auch meine schwester zum beispiel so anschaue | wie sie zum beispiel auf deutsch spricht | dann vergisst sie zum beispiel auch dass zum beispiel ((unverständlich)) mach licht aus | es regt mich das nervt mich total | wie sie zum beispiel auch zum beispiel so sagt | also nicht sagt | mach DAS licht aus | dann korrigier ich sie zum beispiel auch darauf | weil ich damit irgendwie gar nicht klarkomme | wenn man zum beispiel auch so was falsch ausspricht | (1.61)

Interview Pia, Z. 340-381, P=Pia, I=Interviewerin

Pia ist in Deutschland geboren und wächst − wie sie selbst erzählt − dreisprachig auf, da neben dem Deutschen in der Familie Kroatisch und Italienisch gesprochen werden und sie von ihrem sechsten bis zum ungefähr zehnten Lebensjahr in Italien gelebt hat. Ähnlich wie Berna sieht sie auf der schulischen Vorderbühne keinen Platz für andere Sprachen als der deutschen. Den Sprachen, die sie neben der deutschen spricht, kommt eher der Stellenwert eines schmückenden Beiwerks zu, von dem sie sich aber in einem einsprachigen Nationalstaat keinen Nutzen verspricht („also natürlich ist es eigentlich auch toll | dass man halt eigentlich auch andere sprachen (--) also lernt so zusätzlich“, Z. 658f.). Dabei kombiniert sie eine „wenn ich in deutschland wohne (-) oder lebe | dann geh ich auch davon aus dass ich (-) nur deutsch spreche“-Argumentation (Z. 350f.) mit einer ökonomischen Argumentation, um den Migrationssprachen einen funktionalen Wert abzusprechen. In einem nur deutschsprachigen Land lassen sich dieser Argumentation folgend auch auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt nur monolinguale Deutschkomptenzen verwerten („find ich es besser wenn man sich halt nur auf die deutsche sprache sich konzentriert | denn letztendlich (.) brauch ich halt die sprache auch in der zukunft“, Z. 361f.). Auf Nachfrage bestätigt sie, dass daher auch eine monolingual organisierte Schule von Nöten ist, denn nur eine monolinguale Schule − so lässt sich vermuten − kann die Schüler*innen auf das Leben in einem monolingualen Nationalstaat mit einer monolingualen Wirtschaft sowie einem monolingualen tertiären Bildungsbereich vorbereiten.

Dabei macht auch Pia deutlich, dass, um in einem solchen einsprachig konzipierten Raum bestehen zu können, nicht nur Deutschkompetenzen, sondern ‚perfekte‘ Deutschkompetenzen notwendig sind, die auch im Mündlichen keine Abweichungen von einer konzeptionell schriftlichen Norm zulassen. So wird das Weglassen des Artikels durch ihre Schwester in einer privaten Kommunikation zum sprachlichen Regelverstoß, den sie korrigieren muss. Auffällig ist an Pias Beispiel, dass sie mit dem Weglassen des Artikels ein sprachliches Merkmal benennt, das nach Wiese (2012: 13) typisch für eine Jugendsprache ist, die insbesondere dort zu beobachten ist, „wo Menschen unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Erst- und/oder Zweitsprachen

zusammenleben“. Das Weglassen des Artikels kann somit nicht nur als eine Abweichung von einer konzeptionellen Schriftlichkeit, sondern auch als migrations- und mehrsprachigkeitsbedingte Abweichung von einer nationalen Standardsprache gedeutet werden. Pia, die diese sprachliche Abweichung ihrer Schwester maßregelt, distanziert sich damit von sprachlichen Praktiken, die diskursiv im Zusammenhang mit einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, aber auch mit der sogenannten ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ (u.a. Steinmüller 1985) stehen. Sie verzichtet somit nicht nur bereitwillig in formalen schulischen Kontexten auf all ihre vom Deutschen abweichenden Sprachen, sondern möchte im Privaten auf Praktiken verzichten, die sie als migrationsbedingt mehrsprachige Person sichtbar machen würden. Ein*e kompetente*r Sprecher*in scheint bei Pia jemand zu sein, der*die sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext (ausschließlich) als Sprecher*in der nationalen Standardsprache in Erscheinung tritt.

Eine solche Zurückdrängung anderer Sprachen als der deutschen wird von den Jugendlichen im schulischen Kontext auch dann als wünschenswert erachtet, wenn sie sich nicht in der Lage sehen, diese umzusetzen. Insbesondere Schüler*innen, die sich als Lernende des Deutschen positionieren, sehen daher die Notwendigkeit, das Sprechen einer anderen Sprache als der deutschen im schulischen Kontext zu rechtfertigen. So erachtet es beispielsweise Vassilis als notwendig, einen mehrsprachigen Sprachgebrauch auf der schulischen Hinterbühne zu verteidigen.

V wenn ich könnte würd ich auch (.) ähm (---) auf deutsch mit freunden sprechen (-) | hier mit den griechen (--) | aber (--) wir wir können uns halt nich gut ausdrü (.) ausdrücken und (-) | es geht einfach nicht | (2.35)

I und warum würdest du (.) deutsch sprechen mit deinen freunden die auch griechisch können

V (-) damit ich besser deutsch (---) | damit ich gewöhnt werde | (1.78)

Interview Vasilis, Z. 766-774, V=Vasilis; I=Interviewerin

Ähnlich wie es bei Joseph (Fall 2) der Fall ist, stellt auch Vasilis den Gebrauch einer Migrationssprache in der Schule als Ausweichstrategie dar, der er sich aufgrund seiner mangelnden Möglichkeiten, sich im Deutschen ausdrücken zu können, bedienen muss. Dabei würde ihm ein Verzicht des Griechischen zwar einen besseren Kompetenzausbau im Deutschen ermöglichen, aber es würde auch eine Einschränkung in seiner sozialen Handlungsfähigkeit bedeuten, weshalb er (noch) die Kommunikation innerhalb der Peer-Group auf Griechisch gestaltet.

Noch stärker als auf der schulischen Hinterbühne scheint es auf der schulischen Vorderbühne für die Jugendlichen erforderlich zu sein, eine nicht-deutsche Sprachverwendung zu legitimieren, wobei betont werden muss, dass es insgesamt nur wenige Jugendliche gibt, die überhaupt eine solche Sprach-

verwendung von Migrationssprachen im Unterrichtskontext thematisieren. Eine solche Ausnahme stellt der folgende Auszug aus dem Interview mit Sanja dar.

Sa	im der unterricht äh sprechen wir deutsch (-) | wegen dem lehrer oder so | ähm aber zum beispiel wenn ich hilfe brauche | dann sag ich zum beispiel auf bosnisch
I	mhh
Sa	dann kann sie mir leichter erklären (-) | oder ich zu ihr (--) | aber sonst (-) in der pause wenn ich (.) etwas zu ihr erklären will | oder (.) was gestern passiert ist | [ja da red ich auf bosnisch]
I	[((lacht))]
Sa	aber sonst (--) mehr deutsch
I	(--) okay
Sa	mehr deutsch ehrlich gesagt

Interview Sanja, Z. 370-383, Sa=Sanja; I=Interviewerin

Sanja, die − wie die Mehrheit der anderen Befragten − das Sprechen einer von der Unterrichtssprache abweichenden Sprache im Unterrichtskontext zunächst negiert, korrigiert sich selbstständig mit dem Hinweis auf Situationen, in denen sie auf das Bosnische während des Unterrichts zurückgreift. Dieser Rückgriff erfährt sogleich mit einem Verweis auf seine unterrichtsrelevante Funktion eine Rechtfertigung. Für private Zwecke ist Bosnisch nur in der Schulpause erlaubt, aber auch dort nicht uneingeschränkt. Indem Sanja ihre Erzählung über den Gebrauch des Bosnischen auf der schulischen Vorder- und Hinterbühne mit der Betonung abschließt, dass es sich dabei um Ausnahmesituationen handelt („aber sonst (--) mehr deutsch", Z. 381) und dies mit der Geständnisformel „ehrlich gesagt" (Z. 383) noch unterstreicht, verdeutlicht sie die randständige Position, die auch viele der anderen Jugendlichen in diesem Sample einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zuweisen. Zugleich wird erkennbar, dass die Jugendlichen die monolinguale Ordnung des Bildungssystems anerkennen, weil sie diese als eine sinnvolle Entsprechung zum monolingualen Nationalstaat deuten.

7.1.3 Die Divergenz zwischen monolingualen schulischen und mehrsprachigen außerschulischen Verhältnissen als Problem

Eine Anerkennung der monolingualen Verhältnisse der Schule wirkt sich nicht nur auf die Selbstdeutungen als Sprecher*innen in der Schule aus, sondern hat auch Einfluss auf die Beurteilung des außerschulischen Umgangs mit Sprache(n).

I und äh (.) bei fußball sprecht ihr (.) [deutsch]

H [deutsch]| natürlich ja | ich bin nur äh ich bin (-) die einzige die (---) die aus dem irak (---) gekommen | also die sind alle (-) deutsche

I echt

H ja (-) | die reden halt alle deutsch

I ((lacht))

H ja das is für mich sehr gut

I ja

H dass ich (-) bei denen (-) deutsch sprechen kann | also zu hause wenn ich (-) jetzt (-) | nach der schule geh ich jetzt (--) | nach der schule geh ich zu äh nach hause (--) | da muss ich kurdisch reden

I mhh

H das is bisschen (.) für mich ist (--) ja (--) schwierig | also schule (-) in die schule (--) deutsch reden zu hause (.) kurdisch reden (---) | ja das is bisschen (---) schwierig

I warum

H (---) ja weil wenn man äh zu hause auch deutsch redet kann man (-) viel viel viel (.) deutsch lernen | aber wenn man zu hause kurdisch redet und in die in die schule deutsch | das is (--) | kann man viel vergessen (glaub ich) (-)

Interview Haydar, Z. 493-517, H=Haydar; I=Interviewerin

In dieser Sequenz stellt Haydar die auf Deutsch stattfindende Kommunikation in der Fußballmannschaft als vorteilhalft dar, ohne dass er dies zunächst näher erläutert. Nachdem er aber das Sprechen des Kurdischen im familiären Kontext problematisiert und diese Problematisierung mit der Abweichung der Familiensprache von der Schulsprache begründet („das is bisschen (.) für mich ist (--) ja (--) schwierig | also schule (-) in die schule (--) deutsch reden zu hause (.) kurdisch reden“, Z. 510f.), kann angenommen werden, dass Haydar Passungen zwischen schulischen und außerschulischen Sprachverhältnissen insgesamt positiv bewertet, wohingegen Divergenzen eine negative Beurteilung erfahren. Aus dem Wechsel der Sprache, der von ihm als Zwang empfunden wird („da muss ich kurdisch reden“, Z. 508), resultieren seiner Ansicht nach Nachteile für seinen Sprachaneignungsprozess des Deutschen („kann man viel vergessen“, Z. 517). In einem familiären Sprachgebrauch, der mit dem schulischen übereinstimmt, wird hingegen die Möglichkeit eines sprachlichen Zuwachses gesehen, der über das schulische Lernen hinausgeht („kann man viel viel viel deutsch lernen“; Z. 514). Es kann davon ausgegangen werden, dass Haydar –

wenn es in seiner Macht läge – die Divergenzen zwischen der Familien- und der Schulsprache auflösen würde, indem er das Kurdische und damit seine lebensweltliche Mehrsprachigkeit im außerschulischen Bereich zurückdrängt. Eine solche Bereitschaft, den schulischen und außerschulischen Sprachgebrauch einander anzupassen, bedeutet keine generelle Ablehnung der jeweiligen Familiensprache, sondern kann eher als Problematisierung eines ‚Zuviels an Muttersprache' gelesen werden (vgl. auch Bjegač/Pokitsch 2019: 234f.).

Auch Sahar (Fall 3) sieht es kritisch, wenn der schulische und der familiäre Sprachgebrauch voneinander abweichen. Sie thematisiert dabei im Gegensatz zu Haydar nicht nur, dass sich der familiäre Sprachgebrauch negativ auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch auswirkt, sondern dass der Zweitspracherwerb auch negative Einflüsse auf die Familiensprache hat. So werden insbesondere die mehr- und quersprachigen Praktiken im familiären Kontext als Verlust von Kompetenzen in der Familiensprache dargestellt, wobei in diesem Zusammenhang die Orientierung an monolingualen Vorstellungen von Sprachkompetenzen auffällig ist.

Exemplarisch kann an einem Ausschnitt aus dem Interview mit Dana gezeigt werden, dass nicht nur Jugendliche, die mehr oder weniger am Beginn ihres Deutscherwerbs stehen, eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit außerhalb der Schule problematisieren und diese in einen Gegensatz zu der Einsprachigkeit von Bildungsinstitutionen bringen, sondern auch Jugendliche wie Dana, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und sich insgesamt hohe Kompetenzen im Deutschen zusprechen. Neben dem Deutschen spricht Dana in privaten Kontexten noch Tem:

D ähm also schon von kind auf hatte ich so probleme was sprache angeht | weil ich hab immer deutsch und meine muttersprache irgendwie zusammengemischt | und im kindergarten irgendwie auf meine muttersprache geredet und alles | deswegen war ich auch dann bei einer sprachtherapie | und die haben mir halt gesagt | dass ich erst mal richtig deutsch lernen soll | bevor ich meine muttersprache lerne | dann ham meine eltern so versucht im haushalt jetzt nur noch deutsch zu reden | und des also die therapie hat mir schon was gebracht nehm ich mal an an | aber ich hab jetzt probleme mit meiner muttersprache | ((lacht)) | also ich sprech das schon aber manchmal schäme ich mich irgendwie | weil ich des pro weil ich schäm mich manchmal | also ich sprech schon meine muttersprache | aber manchmal schäme ich mich beziehungsweise etwas schäme ich mich meine muttersprache zu sprechen | weil die so unangenehm für mich ist | weil mmh (.) ich hab mich schon als kleines kind (.) | eigentlich mag ich sprachen aber ich weiß nich | ich bin da eher so krank nehm ich mal an ((lacht)) (1.34)

Interview Dana, Z. 37-55, D=Dana

Wie von Sahar werden auch von Dana Sprachmischungen negativ beurteilt. Dabei fällt auf, dass sie, wie es bei vielen Sprachbiographien der Fall ist, ihre Sprachprobleme in Zusammenhang mit dem Eintritt in den Kindergarten und damit mit dem Eintritt in das Bildungssystem bringt. So verweist Busch (2013: 52) darauf, dass insbesondere der Schuleintritt häufig ein „auslösendes Moment der Irritation in Bezug auf das eigene Sprachrepertoire" darstellt. In einer monolingual deutschsprachigen Institution werden Danas Erzählung folgend der Rückgriff auf eine vom Deutschen abweichenden Sprache sowie auf mehr- und quersprachige Praktiken nicht nur zum Problem, sondern, indem sie diese als Ursache für eine Sprachtherapie anführt, auch zu etwas Pathologischem. Sprachmischungen erscheinen somit als eine schwerwiegendere Sprachstörung, die zu beheben, eine therapeutische Maßnahme nicht ausgereicht hat, sondern darüber hinaus auch eine Angleichung der Familiensprache an die Sprache der Bildungsinstitutionen notwendig war („dann ham meine eltern so versucht im haushalt jetzt nur noch deutsch zu reden", Z. 44). Diese von außen an sie und ihre Eltern herangetragenen Maßnahmen führten laut Dana zu dem intendierten Erfolg. Ihre Sprachkompetenzen entsprechen nun denen, die in den Bildungsinstitutionen erforderlich sind. Sie positioniert sich im Laufe des Interviews auch als Deutschsprecherin, die ihre Kenntnisse im Deutschen zwar als optimierbar, aber nicht mehr als problematisch erachtet. Zugleich macht sie aber deutlich, dass die therapeutischen Maßnahmen, die an der Monolingualität der Bildungsinstitutionen ausgerichtet waren, ihr als mehrsprachige Person nicht gerecht wurden, da sie folgenreich für die Kompetenzen in ihrer ‚Muttersprache' waren („aber ich hab jetzt probleme mit meiner muttersprache", Z. 46).

Somit geht auch bei Dana der Wunsch nach einer Anpassung an die monolingualen Verhältnisse von Bildungsinstitutionen nicht mit einer vollkommenen Auflösung ihrer Mehrsprachigkeit außerhalb der Schule bzw. auf der schulischen Hinterbühne einher. Auffällig sind die negativen Emotionen, die bei ihr mit dem Sprechen des Tem einhergehen und die sie − wie sie später ausführt − auf eine vermeintliche sprachliche Inkompetenz zurückführt („weil ich (des) nicht perfekt beherrsche", Z. 196). Sie fühlt sich nicht in der Lage, den Anforderungen, die sie an ihre Mehrsprachigkeit gestellt sieht und selbst stellt, zu entsprechen. Das Versprechen, dass sie nach dem Erwerb der deutschen Sprache ihre Muttersprache erwerben könnte („und die haben mir halt gesagt | dass ich erst mal richtig deutsch lernen soll | bevor ich meine muttersprache lerne", Z. 41-43), wurde nicht eingelöst bzw. kann sie selbst nicht einlösen, denn Dana sieht nicht die Bildungsinstitutionen, sondern − wie sie an einer anderen Stelle des Interviews verdeutlicht − sich selbst in der Verantwortung, für eine Optimierung ihrer Muttersprache zu sorgen: „ich bin eigentlich auch selber schuld | ich könnte ja auch zuhause ja meine sprache sprechen" (Z. 175f.). Da sie im Deutschen nun über monolinguale Sprachkompetenzen verfügt, müsste sie die Dominanz des Deutschen in der Familienkommunikation,

die durch die therapeutische Maßnahme initiiert wurde, wieder rückgängig machen.

Insgesamt zeigt sich auch in Danas Äußerungen, dass Divergenzen zwischen schulischem und außerschulischem Sprachgebrauch als Problem erachtet werden. Um den monolingualen Erwartungen der Bildungsinstitutionen zu entsprechen, ist bei den Jugendlichen eine Tendenz zur Zurückdrängung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, nicht aber zu einer vollkommenen Verdrängung dieser zu erkennen. Eine Anpassung an die monolingualen, an der deutschen Sprache ausgerichteten Verhältnisse der Schule wird von vielen Jugendlichen dieses Samples einerseits als notwendig erachtet, anderseits zugleich im Hinblick auf den Erhalt bzw. Ausbau von Kompetenzen in den anderen Sprachen, die ihnen zur Verfügung stehen, thematisiert und problematisiert. Insbesondere dann, wenn sich die Jugendlichen einer Positionierung als Deutschsprecher*innen sicher sind, scheint einer außerschulischen Mehrsprachigkeit eine größere Akzeptanz zuzukommen. Aber auch die Jugendlichen, die ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit im außerschulischen Bereich nicht problematisieren, üben nicht zwangsläufig Kritik an Bildungsinstitutionen, die dieser Mehrsprachigkeit nicht Rechnung tragen. Vielmehr erscheint die Monolingualität der Schule unantastbar. Möglichkeiten, etwas zu verändern, werden in den meisten Fällen nur im familiären oder individuellen Sprachgebrauch gesehen.

In diesem Zusammenhang werden dann Praktiken der sprachlichen Selbstoptimierung zum Thema. Diese beziehen sich nicht nur wie bei Dana auf die Optimierung von Migrationssprachen. Die Jugendlichen wie beispielsweise Sahar (Fall 3) berichten stattdessen häufiger davon, wie sie in ihrer Freizeit Prozesse initiieren, mit denen sie ihre Deutschkenntnisse ausbauen möchten oder – wie es im obigen Interviewausschnitt von Pia der Fall ist – mit denen sie die Deutschkompetenzen anderer ausbauen können (vgl. Kapitel 7.1.2). Die Bereitschaft, Eigenverantwortung für die Aneignung des Deutschen zu übernehmen und die Sprachlernarbeit in der Freizeit fortzusetzen, wird von den Jugendlichen in den Interviews wiederholt herausgestellt, so auch von Haydar:

H	in die schule war bisschen schwierig | aber ich bin immer nach hause gegangen | ich hab youtube ich hab
I	ah
H	genau (.) youtube auf arabisch | [da gibts]
I	[mhh]
H	da hab ich immer geschaut | (1.47) | und (--) hab ich mir (.) viel im youtube gemerkt (---) | genau
I	was hast du da so angeschaut
H	(---) also filme hab ich [angeschaut]

I [mhh]

H also die (.) (untertitel) ähm (---) übersetzen auf arabisch oder kurdisch | oder die haben (-) alle (--) deutsch geredet und (---) | da kommt eine (-) satz da unten (--) äh auf kurdisch oder auf arabisch | dann hab ich (-) alles (.) aufgeschrieben und (--) | ich hatte eine heft (.) das ich (-) viele wörter aufschreiben (1.46) konnte | 1.4) | dann hab ich halt ähm also (-) manchmal bin ich pause gegangen | dann hab ich ähm (.) mir (.) ein paar sätze mitgenommen | das ich äh (--) immer sagen (--) | dass ich ähm merken kann

Interview Haydar, Z. 398-422, H=Haydar; I=Interviewerin

Haydar greift für die Aneignung der deutschen Sprache auf digitale Medien zurück, die in der Schule in der Regel kaum oder wenig Berücksichtigung erfahren. Ihm ist es wichtig darzulegen, dass er insbesondere in seinem ersten Jahr in Deutschland auch in seiner Freizeit immer wieder selbstständig für den Ausbau seiner Deutschkenntnisse gesorgt hat. Er hat nicht nur durch die Rezeption zweisprachiger Medien für einen zusätzlichen sprachlichen Input gesorgt, sondern er erzählt auch über eine gezielte und systematische Wortschatzarbeit. In solchen Interviewsequenzen, in denen die Relevanz von Sprachlernarbeit in der Freizeit unterstrichen wird, spiegelt sich eine Sichtweise auf Spracherwerbsprozesse wider, bei der davon ausgegangen wird, dass Schule nur begrenzte Möglichkeiten hat, (monolinguale und ‚perfekte' und ‚monolinguale') Deutschkompetenzen zu vermitteln. Die Schule kann aus Sicht der Jugendlichen − so lässt sich zusammenfassen − als Vorbereitungsinstanz fungieren, indem sie die gesellschaftlichen Sprachhierarchien abbildet und für sie erfahrbar macht (vgl. Kapitel 7.1.2). Um aber (‚perfekte' und monolinguale) Deutschkompetenzen zu erreichen, die für ein Leben in einem monolingual organisierten Nationalstaat als notwendig erachtet werden, scheinen Sprachoptimierungspraktiken im außerschulischen Bereich für die Jugendlichen unerlässlich zu sein. Mit dieser Sichtweise übernehmen die Jugendlichen nicht nur Verantwortung für Sprachaneignungs- und –optimierungsprozesse, sondern auch für die Konsequenzen, die bei einem Scheitern folgen (können).

*7.1.4 Die Positionierung als Deutschsprecher*in und der Diskurs über Bildungsbenachteiligung*

Wie die bisherigen Ausführungen nahelegen, dominiert in dem vorliegenden Sample der Wunsch nach bzw. die Einnahme einer Selbst-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen, mit der bei den Jugendlichen viele Übernahmen aus dem Diskurs über Bildungsbenachteiligung erkennbar werden, bei dem unter anderem ausgehend von einer monolingualen Orientierung migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen als defizitär

sowie als sprachlich und (bildungs-)kulturell ‚Andere' in Erscheinung treten. Diese im Diskurs über Bildungsbenachteiligung prozessierte Subjektposition wurde in Kapitel 4.3 als das negativ besetzte Modellsubjekt der ‚defizitären DaZ-Lernenden' rekonstruiert, der das positiv attribuierte Modellsubjekt der ‚deutschen Muttersprachler*innen' gegenübersteht. Die Jugendlichen beziehen sich auf diesen Bildungsdiskurs, wenn sie beispielsweise eine deutschsprachige Monolingualität in Schule und Gesellschaft als gegeben und als zwingende Bedingung für das Leben und Lernen in einem als Nationalstaat konstruierten Deutschland thematisieren, ohne dessen monolingualen Normalitätserwartungen infrage zu stellen (vgl. Kapitel 7.1.1). In diesem Zusammenhang wird von ihnen die Dominanzstellung der deutschen Sprache nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in der Schule herausgestellt und befürwortet (vgl. Kapitel 7.1.2). Die Darstellung der Schule als monolingualen Raum nimmt somit nicht nur im aktuellen öffentlichen sowie wissenschaftlichen und bildungspolitischen Bildungsdiskurs eine dominante Stellung ein (Sitter 2016; Stošić 2017; siehe hierzu Kapitel 4.2.1), sondern auch bei den sprachbezogenen Selbst-Positionierungen der Jugendlichen.

Aus einer solchen an Einsprachigkeit orientierten Perspektive erscheint sowohl im Diskurs (vgl. Kapitel 4.2) als auch in den Selbstdeutungen der Jugendlichen eine migrationsbedingte Mehrsprachigkeit häufig als Problemfall (vgl. Kapitel 7.1.3). Die Jugendlichen erkennen damit die einsprachig deutschen schulischen und auch gesellschaftlichen Verhältnisse weitestgehend an und versuchen diesen durch eine Selbst-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen zu entsprechen, wobei sie sich davon auch Ermächtigung und Befähigung erwarten. Diese Selbst-Positionierung ist jedoch weder grundsätzlich mit der Subjektposition der ‚deutschen Muttersprachler*innen' noch mit der der ‚defizitären DaZ-Lernenden' gleichzusetzen. Vielmehr zeigen − wie im Folgenden ausgeführt wird − gerade die Verweise auf mehrsprachige Praktiken auf der schulischen Hinterbühne eine gewisse Distanzierung von monolingualen Vorstellungen. Zudem werden von den Befragten gerade auch einige der defizitären Zuschreibungen, die mit der Subjektposition der ‚DaZ-Lernenden' einhergehen, abgelehnt, verschoben oder neu akzentuiert.

Mehrsprachige Selbst-Positionierungen auf der schulischen Hinterbühne

Dass eine Positionierung als Deutschsprecher*innen nicht gleichzusetzen ist mit einer vollkommenen Übernahme monolingualer Orientierungen, darauf verweisen die Erzählungen über mehrsprachige Praktiken auf der schulischen Hinterbühne (vgl. Kapitel 7.1.2). Bereits Heller (1999) und Schnitzer (2017) konnten in ihren ethnographischen Untersuchungen nachzeichnen, dass auf der schulischen Hinterbühne monolinguale bzw. dominante schulische Sprachnormen aufgebrochen werden.

Auch im vorliegenden Sample finden sich immer wieder Hinweise darauf, dass gerade auf der schulischen Hinterbühne nach Handlungsspielräumen gesucht wird, den privat verwendeten Sprachen auch im schulischen Kontext Geltung zu verschaffen. In diesem Zusammenhang werden insbesondere zwei Aspekte angesprochen: Sprachhandlungsfähigkeit und Gruppenzugehörigkeit.

Insbesondere die oben zitierten Ausschnitte aus den Interviews mit Vasilis und Sanja deuten an, dass die Jugendlichen, insbesondere dann, wenn sie ihre Deutschkompetenzen als gering einschätzen, Migrationssprachen nutzen, um sich ausdrücken (vgl. Kapitel 7.1.2) oder sich mit Peers über alltägliche Erlebnisse austauschen zu können („aber sonst (-) in der pause wenn ich (.) etwas zu ihr erklären will | oder (.) was gestern passiert ist | ja da red ich auf bosnisch“, Interview Sanja Z. 376-378).

Migrationssprachen werden auf der Hinterbühne aber auch bei Deutschkenntnissen, die als ausreichend für die Peer-Interaktion eingestuft werden, genutzt.

P also ich hab eigentlich zum beispiel zwei mitschüler | also aus meiner klasse die kommen auch aus italien | und mit denen red ich eigentlich meistens auf italienisch | weil die mich auf italienisch ansprechen | und ich find das eigentlich auch toll | dass man eigentlich auch so (--) leute kennt | die eigentlich auch dieselbe sprache beherrschen | (-) auch aus demselben land kommen

Interview Pia, Z. 311-318, P=Pia

Pia, der es – wie zuvor aufgezeigt wurde – wichtig ist, sich auf der schulischen Vorderbühne als Deutschsprecherin zu positionieren, und die in formalen Bildungskontexten keinen Mehrwert im Sprechen des Kroatischen und Italienischen sieht, beurteilt auf der schulischen Hinterbühne ihre Kenntnisse in diesen Sprachen anders. Auf dieser stellt sie gerade das Sprechen des Italienischen positiv dar, da es ihr ermöglicht, sprachliche sowie natio-ethno-kulturelle Gemeinsamkeiten mit bestimmten Mitschüler*innen hervorzuheben und damit Zugehörigkeiten zu diesen zu etablieren.

Während Pia an dieser Stelle eine nach innen wirkende identitätsstiftende Funktion von Migrationssprachen betont, hebt Dana hervor, dass sie auch zu einer Abgrenzung nach außen herangezogen werden:

D ist ja auch cool | wenn so geheime leute also was heißt geheime leute ((lacht)) | nicht so viel deine spra deine sprache sprechn

I mmh (.) | kannst du des näher ausführn

D ja also zum beispiel wenn du jetzt mit deiner freundin | die auch deine landsleute is also auch aus dem selben land kommt wie du | zu ihr was also du möchtest halt was sagn | aber möchtest nicht dass es die andern verstehen | dann hat das schon vorteile wenn du die sprache benutzt

Interview Dana, Z. 276-285, D=Dana

In diesem Interviewauszug thematisiert Dana, wie sie Tem mit ihren Freunden gewissermaßen als ‚Geheimsprache' verwendet, das ihr innerhalb einer Ingroup den Vorteil bringt, sprechen zu können, ohne von Personen, die außerhalb dieser Ingroup stehen, verstanden zu werden.

Trotz solcher Funktionen und Vorteile, die im Sprechen von Migrationssprachen gesehen werden, finden sich im vorliegenden Sample auch kritische Aussagen zur Mehrsprachigkeit auf der Hinterbühne. Aussagen, mit denen mehrsprachige Praktiken auch in der Peer-Interaktion gerechtfertigt und erklärt werden (vgl. Kapitel 7.1.2), legen nahe, dass auch auf der schulischen Hinterbühne Mehrsprachigkeit nicht durchweg als legitim aufgefasst wird (vgl. hierzu auch Kapitel 6.2). Unter Berücksichtigung dieser Einwände kann davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen die schulische Hinterbühne nicht als einen Raum ansehen, der frei von monolingualen Vorstellungen ist. Es scheint aber ein Raum zu sein, der für sie sprachlich mehr Gestaltungsmöglichkeiten bereithält. Die Jugendlichen positionieren sich im Bildungskontext somit zwar vorwiegend monolingual, jedoch nicht durchgehend und nicht in allen Kontexten.

Ablehnung einer Fremd- und Selbstdeutung als ‚Bildungsverlier*innen'

Nicht nur hinsichtlich der monolingualen Orientierung, sondern auch im Hinblick auf die Defizitperspektive, die sich im sprachbezogenen Diskurs wiederfindet, werden Umdeutungen und Verschiebungen vorgenommen. So stellen die Jugendlichen in den Interviews ihre Sprachförderbedürftigkeit in der deutschen Sprache heraus, wenn sie betonen, dass sie noch nicht über ausreichende Deutschkompetenzen verfügen („die sprechen so | das ist sein (.) muttersprache (--) | wenn ich die sehe (.) okay | dann denk ich (1.64) | wie (.) wann (-) wird das dass ich auch (.) sowas sprechen (-)", Interview Tjark, Z. 285-290) oder dass sie diese noch ausbauen müssen („aber erst will ich mein deutsch perfekt machen", Interview Vasilis, Z. 58). Dass damit nicht unbedingt die Übernahme weiterer defizitärer Adressierungen einhergehen muss, konnte insbesondere bei Sahar (Fall 3) herausgearbeitet werden. Während im Diskurs eine geringere Bildungsteilhabe von migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen mit individuellen Faktoren und bei diesen insbesondere mit den geringeren Deutschkenntnissen erklärt wird (Gomolla/Radtke 2009 [2002]; Sitter 2016; Stošić 2017), greift Sahar auf diese individualisierten Ursachenzuschrei-

bungen zurück, um nicht ihren Bildungsmiss-, sondern ihren Bildungserfolg zu erklären.

Andere Strategien sind bei Joseph (Fall 2) festzustellen, der ebenfalls darauf bedacht ist, im Interview ein positives Bild von sich als Schüler zu zeichnen. Eine Abweichung von dieser Selbstkonstituierung stellt aber eine Erzählung über seine erste Zeit an einer Realschule in Deutschland dar. Er bettet aber diese Erzählung in einen größeren biographischen Kontext ein. So führt er seine Schulzeit vorher in Uganda und seine Schulzeit danach an der Berufsschule zu Berufsvorbereitung an, in denen er das Selbstbild eines bildungserfolgreichen Schülers aufrechterhalten kann. Damit zeigt auch er keine Übernahme des im Diskurs (re-)produzierten Bildes von migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen, denen dauerhaft Bildungsteilhabe verwehrt bleibt.

Nicht nur durch einen Verweis auf seine Biographie, sondern auch durch das Aufgreifen von Wissen, das insbesondere in der Debatte um Bildungssprache erneut an Relevanz gewonnen hat (vgl. Kapitel 4.2.2), schafft es Joseph zudem, für schulische Misserfolge nicht nur sich selbst in die Verantwortung zu nehmen, sondern auch Kritik an der Institution Schule zu üben. Dabei wird nicht beklagt, dass die Schule nicht alle von ihm gesprochenen Sprachen anerkennt oder fördert, sondern dass die Schule auf ihn als jemanden, der nicht über muttersprachliche Deutschkompetenzen verfügt, nicht ausreichend eingeht (vgl. Kapitel 6.2).

Nahezu alle Jugendlichen im vorliegenden Sample zeigen Bemühungen, sich in ihren Erzählungen als bildungswillige und -erfolgreiche Schüler*innen zu präsentieren. Auch wenn sie ihre migrationsbedingte Mehrsprachigkeit problematisieren und sprachliche Schwierigkeiten im Deutschen herausstellen, so werden diese selten als Erklärung für schlechte Schulleistungen angeführt bzw. sie dienen lediglich dazu, um kurzfristige Phasen von Bildungsmisserfolg zu erklären. Es lassen sich vielmehr in den Interviews, wie es bei Sahar und Joseph der Fall ist, verschiedenen Strategien rekonstruieren, mit denen Zuschreibungen von migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen als ‚Bildungsverlier*innen' zurückgewiesen werden, ohne dass dabei aber die monolinguale Orientierung des Bildungssystems grundsätzlich hinterfragt wird. Diese reichen von der Umdeutung bestimmter Argumentationen aus dem monolingual- und defizitorientierten Bildungsdiskurs über die Bezugnahme auf Gegendiskurse bis hin zu biographischen Verweisen. Der Einsatz dieser Strategien und das mit ihnen bezweckte Zurückweisen dauerhafter Bildungsschwierigkeiten sind wohl auf Diskurse zurückzuführen, in denen den als migrationsbedingt mehrsprachig geltenden Schüler*innen wiederholt geringere Bildungsteilhabe zugeschrieben werden. Die Strategien der Jugendlichen legen nahe, dass ihnen diese defizitären Fremd-Positionierungen bekannt sind, sie die negativen Zuschreibungen möglicherweise auch in der Interviewsituation erwarten und daher die Notwendigkeit sehen, eine Distanzierung vorzunehmen.

Die ‚fast-aber-doch-nicht-ganz'-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass viele der in dieser Studie befragten Jugendlichen Aspekte aus dem Diskurs um Bildungsbenachteiligung übernehmen. Die Selbst-Positionierung als Deutschsprecher*innen kann als Anpassung an die monolingualen Erwartungen, die in diesem Diskurs prozessiert werden, gelesen werden. Zugleich werden aber auch Praktiken erkennbar, mit denen sich die Jugendlichen von diesen monolingualen Vorstellungen und auch von der negativ besetzten Subjektposition, die mit diesen Vorstellungen für migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen einhergeht, absetzen (möchten). Ausgehend davon wird die Selbst-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen in Anlehnung an Bhabha (2011 [1994]; vgl. hierzu auch Kapitel 2.4) als eine ‚fast-aber-doch-nicht-ganz'-Positionierung aufgefasst, in der nur eine „partielle Repräsentation/Anerkennung" (ebd.: 130) des Diskurses um Bildungsbenachteiligung und der in und durch ihn prozessierten monolingualen und defizitorientierten Perspektive erkennbar wird. Abbildung 5 visualisiert zusammenfassend die ‚fast-aber-nicht-ganz'-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen.

Die Jugendlichen positionieren sich im Bildungskontext monolingual, ohne dabei eine Positionierung als Mehrsprachige grundsätzlich zu negieren. Sie zeichnen sich durch eine „unheimliche Ähnlichkeit" (Ha 2005: 89) mit dem im Diskurs normal gesetzten und positiv besetzten Modell-Subjekt der ‚deutschen Muttersprachler*innen' aus und weisen aber gleichzeitig weiterhin eine sprachliche und (bildungs-)kulturelle Differenz auf. Zu betonen ist, dass die Hybridität bzw. Ambivalenz der ‚fast-aber-nicht-ganz'-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen dabei nicht außerhalb des Diskurses zu denken ist, wie auch Bhabha in seinen Ausführungen zu Hybridität betont:

> „Wenn wir ein derartiges ‚Überschreiten' aufzeigen, so geschieht dies nicht nur, um die fröhliche Macht des Signifikanten zu feiern. Hybridität ist das Zeichen der Produktivität der kolonialen Macht, ihrer flottierenden Kräfte und Fixpunkte;" (Bhabha 2011 [1994]: 165)

Abbildung 5: Grafik zu der ‚fast-aber-nicht-ganz'-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen

Die ‚fast-aber-nicht-ganz'-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen

Wunsch nach Etablierung von Zugehörigkeitsverhältnissen

Hoffnung auf Empowerment

Schule als sprachlicher Schonraum und Vorbereitungsinstanz

Tendenzen zur Anpassung von außer- und schulischen Sprachverhältnissen

Mehrsprachige Selbst-Positionierung auf der schulischen Hinterbühne

Darstellung als bildungserfolgreiche Schüler*innen

Keine vollständige Übernahme weder der Subjektposition der ‚defizitären, migrationsbedingten DaZ-Lernenden' noch der Subjektposition der ‚deutschen Muttersprachler*innen'

Quelle: eigene Abbildung

Auch die Ambivalenz in der Selbst-Positionierung der Jugendlichen kann als ein Effekt der Ambivalenz betrachtet werden, die im Diskurs und in der Subjektposition der ‚defizitären DaZ-Lernenden' vorzufinden ist. Wie in Kapitel 4 ausgeführt werden migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen im Bildungsdiskurs wiederholt als bildungsbenachteiligte Schüler*innen adressiert. Mit sprachlichen Förderangeboten oder gesonderten, scheinbar speziell auf die Bedürfnisse dieser Gruppe abgestimmten Beschulungsformen möchte man die Anpassung an eine monolinguale Norm gewährleisten, die als notwendig dargestellt wird, damit sie bildungserfolgreich sein können. Die Anpassung der so konstruierten Schüler*innengruppen scheint aber angesichts der Perpetuierung ihrer vermeintlichen sprachlichen und (bildungs-)kulturellen ‚Andersartigkeit'

fragwürdig. Es stellt sich die Frage, inwieweit sich Schüler*innen anpassen lassen bzw. sich anpassen können, die ständig als sprachlich und (bildungs-) kulturell ‚Andere' konstruiert werden (vgl. hierzu auch Sitter 2016: 318f.). Angesichts dieser diskursiven Paradoxie scheinen Verschiebungen und Umdeutungen notwendig zu sein, damit die Jugendlichen, die im Bildungskontext als migrationsbedingt mehrsprachig adressiert werden, die anerkannte Position als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*in einnehmen können. Die ‚fast-aber-nicht-ganz'-Positionierung kann somit als Resultat der diskursiven Ambivalenz gelesen werden.

Jedoch bildet die in diesem Unterkapitel rekonstruierte, sprachbezogene Selbst-Positionierung weder die diskursive Ambivalenz eins zu eins ab noch stellt sie eine Übernahme der Subjektposition der ‚defizitären DaZ-Lernenden' dar. So machen gerade die Strategien, mit denen sich die Jugendlichen von einer Fremd-Positionierung als Bildungsbenachteiligte distanzieren, darauf aufmerksam, dass Verschiebungen und Umkehrungen vorgenommen werden. Die Eindeutigkeiten binärer Unterscheidungen, die mit der Differenz ‚einsprachig – mehrsprachig' einhergehen (z.B. ‚Bildungsgewinner*innen – Bildungsverlierer*innen, ‚normale' Schüler*innen – zu integrierende Schüler*innen) werden in der ‚fast-aber-nicht-ganz'-Positionierung neu verhandelt, ohne dass aber damit die dahinterstehenden Machtverhältnisse grundsätzlich negiert werden. Die Selbst-Positionierung kann daher als eine Art Dritter Raum aufgefasst werden, der eine Aushandlung dieser bzw. eine Hin- und Her-Bewegung zwischen diesen Polaritäten erlaubt (Bhabha 2011 [1994]: 5; vgl. hierzu auch Kapitel 3.4).

Die ‚fast-aber-nicht-ganz'-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen ist dabei nicht als eine harmonische Synthese der Subjektpositionen ‚der defizitären, migrationsbedingten DaZ-Lernenden' und ‚deutschen Muttersprachler*innen' (vgl. Kapitel 4.3) zu verstehen. Analysen hybrider Lebensformen, die, wie Ha (2005) aufzeigt, gegenwärtig eher positiv als negativ konnotiert sind, laufen Gefahr, Machtverhältnisse zu entthematisieren und die individuelle Handlungsfreiheit zu überschätzen. Die Hybridität der ‚fast-aber-nicht-ganz'-Positionierung der Jugendlichen ist aber nicht als eine vollkommen freigewählte Selbst-Positionierung zu verstehen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sie auch „aus der Notwendigkeit entstanden ist, in deklassierten Gesellschaftspositionen zu überleben und Strategien im Umgang mit Ausgrenzung zu entwickeln" (ebd.: 97). So kann gerade die mit dieser Selbst-Positionierung einhergehende Zurückweisung mancher defizitärer Zuschreibungen auch als Reaktion auf erfahrene inferiorisierende Fremd-Positionierungen gedeutet werden. Diskursive Umdeutungen und damit hybride Selbst-Positionierungen können daher als Strategien aufgefasst werden, um eine positiv besetzte Selbstkonstitution als Sprecher*innen im Bildungskontext vornehmen zu können.

In dem mit dieser Selbst-Positionierung einhergehenden Anspruch, den ‚deutschen Muttersprachler*innen' zu ähneln, steckt hypothetisch das Potential, den Konstruktcharakter der binären Subjektpositionen ‚der defizitären, migrationsbedingten DaZ-Lernenden' und ‚deutschen Muttersprachler*innen' offenzulegen und die damit einhergehenden Unterscheidungspraktiken und Othering-Prozesse infrage zu stellen. In den Interviews finden sich jedoch keine Anzeichen dafür, dass die Jugendlichen diese Positionierung bewusst als Widerstandsstrategie einsetzen, da damit keine bzw. kaum explizite Kritik an monolingualen und nationalstaatlichen Diskursen und den damit in Verbindung stehenden Differenzordnungen einhergeht.

7.2 Die voraussetzungsvolle und idealisierte Positionierung als Mehrsprachige

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen stellt sich die Frage, inwieweit eine Selbst-Positionierung als Deutschsprecher*in vereinbar ist mit einer mehrsprachigen Selbst-Positionierung im schulischen Kontext, mit der die Jugendlichen nicht nur auf der schulischen Hinterbühne, sondern auch über diese hinausgehend ihrer Mehrsprachigkeit eine Relevanz zuschreiben. Bei den in Kapitel 6 rekonstruierten Einzelfällen stellt Ernesto (Fall 1) einen Schüler dar, der sich als Sprecher mehrerer Sprachen präsentiert, der die ihm zur Verfügung stehenden Sprachen nicht aus dem schulischen und außerschulischen Bereich zurückdrängen will und der insgesamt eine positive Bewertung seiner Mehrsprachigkeit vornimmt. Neben dem Interview von Ernesto wird im Folgenden zudem das Interview von Soraya herangezogen, die ebenfalls ihre bzw. eine anzustrebende Mehrsprachigkeit in den Vordergrund stellt. Ziel ist es, darzulegen, welche Argumentationen, Vorstellungen und Bilder mit einer Selbstdeutung einhergehen, bei der nicht die Positionierung als Deutschsprecher*in, sondern die als mehrsprachige Schüler*in im Vordergrund steht. Als eine erste Auffälligkeit kann ein Zusammenspiel mehrerer Voraussetzungen festgehalten werden, die aus Sicht der Jugendlichen erfüllt sein müssen, um eine mehrsprachige Positionierung um Bildungskontext einnehmen zu können.

*7.2.1 Eine ‚gesicherte Position' als Deutschsprecher*in als eine von vielen Voraussetzungen für eine mehrsprachige Selbstdeutung*

Für viele Jugendliche des vorliegenden Samples spielt Mehrsprachigkeit eine untergeordnete Rolle im schulischen Kontext. Ihr Fokus liegt primär auf der deutschen Sprache und einer Selbst-Positionierung als Deutschsprecher*in-

nen. Gerade die Interviews der Schüler*innen aus dem Sample, die sich in den Berufsintegrationsklassen befinden und erst seit einer kurzen Zeit Deutsch erwerben, deuten darauf hin, dass sie Mehrsprachigkeit im schulischen, aber auch im außerschulischen Kontext im bundesdeutschen Raum nicht als ein erstrebenswertes Ziel wahrnehmen und das Deutsche als die (einzig) relevante Sprache für eine Position erachten, von der sie sich Anerkennung erhoffen (vgl. Kapitel 7.1). Fast diametral dazu können die Aussagen von Ernesto (Fall 1) gelesen werden, der hervorhebt, dass für den von ihm anvisierten sozialen Aufstieg die Beherrschung einer oder zweier Sprachen nicht ausreicht. Um Anerkennung von der Gruppe von Akademiker*innen zu bekommen, zu der er sich auch einmal zählen möchte, ist seiner Ansicht nach das Sprechen von mindestens drei Sprachen erforderlich. Bei Ernesto wird somit nicht Einsprachigkeit, sondern Mehrsprachigkeit zur Voraussetzung für Zugehörigkeiten und statushohe Positionen.

Ein Unterschied zwischen Ernesto und den Schüler*innen, die in erster Linie als (monolinguale) Deutschsprecher*innen wahrgenommen werden möchten, scheint darin zu liegen, dass Ernesto weder sein mehrsprachiges Aufwachsen noch seine Deutschkenntnisse problematisiert. Er erachtet diese, wie auch die Kenntnisse in all seinen Sprachen, zwar als optimierbar, aber er schätzt sie insgesamt als hoch ein. Daher lassen sich bei Ernesto Hinweise dafür finden, dass er eine Fremd- und Selbstzuschreibung als Deutschsprecher als gesichert erachtet und davon ausgehend eine mehrsprachige Selbstdeutung vornehmen kann.

Auch einige der unter Kapitel 7.1 präsentierten Interviews implizieren, dass unter den Jugendlichen die Vorstellung verbreitet ist, dass eine gefestigte Positionierung als Deutschsprecher*in eine Bedingung für das Lernen und Sprechen anderer Sprachen sei. Bei Tjark findet sich – wie bereits ausgeführt – eine solche Sichtweise im Hinblick auf die schulischen Fremdsprachen: Er betont, dass er Fremdsprachen erst, wenn er die deutsche Sprache beherrscht, lernen kann („dann wenn kommt noch zweite sprache | griechisch (.) zum beispiel (---) | okay (---) | das is für uns auch schwer | erstmal müssen wir deutsch lernen“, Z. 385-389; vgl. hierzu auch Kapitel 7.1.2). Für Dana scheinen hingegen monolinguale Deutschkenntnisse notwendig zu sein, damit sie sich – nicht wie Tjark Fremdsprachen – sondern einer zuvor bereits beherrschten Migrationssprache zuwenden kann. So erzählt sie über die an sie und ihre Eltern im Kindergarten herangetragene Aufforderung, ihre ‚Muttersprache‘ Tem zugunsten des Erwerbs der deutschen Sprache aufzugeben („und die haben mir halt gesagt | dass ich erst mal richtig deutsch lernen soll | bevor ich meine muttersprache lerne“, Z. 41-43). Dana und ihre Eltern kamen dieser Aufforderung nach und sie konzentrierte sich zunächst auf den Ausbau ihrer Deutschkompetenzen. Da diese nun denjenigen von monolingualen Sprecher*innen entsprechen, äußert sie den Wunsch, ihre Kompetenzen im Tem, in dem sie sich nun unzulänglich fühlt, ausbauen zu wollen (vgl. hierzu auch Kapitel 7.1.3). Eine

Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte‘) Deutschsprecher*innen kann ausgehend von solchen Selbstauskünften nicht als ein Gegensatz zu einer mehrsprachigen Selbstdeutung, jedoch als eine Voraussetzung für diese gelesen werden.

Zugleich kann insbesondere angesichts der Erzählungen von Dana und Berna angenommen werden, dass eine solche gesicherte Position als Deutschsprecher*in als notwendig, nicht aber als hinreichend erachtet wird, um sich im Bildungskontext mehrsprachig positionieren zu können. Dana und Berna sehen ihre Deutschkenntnisse nicht infrage gestellt und stellen diese auch selbst nicht infrage, ihren Migrationssprachen stehen sie aber trotzdem kritisch gegenüber. Wie bereits anhand von Interviewausschnitten in Kapitel 7.1 ausgeführt wurde, sprechen sich beide in ihren vom Deutschen abweichenden Sprachen nur geringe Kompetenzen zu und möchten nicht, dass diese in der Schule eine stärkere Berücksichtigung erfahren (vgl. Kapitel 7.1.1 und 7.1.2). Ernesto (Fall 1) stellt hierbei ebenfalls einen Kontrastfall dar. Bei ihm können zudem Anzeichen dafür gefunden werden, dass mit einer mehrsprachigen Positionierung auch idealisierte an monolingualen Maßstäben orientierte Vorstellungen einhergehen. Um neben der Positionierung als Deutschsprecher noch die Positionierung als Sprecher weiterer Sprachen einnehmen zu können, erachtet Ernesto hohe Kompetenzen in allen Sprachen als notwendig. Da er sich diese zuspricht, scheint für ihn eine mehrsprachige Selbstdeutung möglich. In diesem Zusammenhang muss aber auch erwähnt werden, dass Ernesto mit Spanisch und Englisch nicht nur zwei Sprachen spricht, die gesellschaftlich prestigeträchtig sind, sondern die beide in seinem Fall schulisch formal anerkannt werden.

Somit finden sich Hinweise, dass ein Konglomerat an Bedingungen erfüllt sein muss, damit die Jugendlichen des vorliegenden Samples eine mehrsprachige Selbst-Positionierung vornehmen bzw. diese als attraktiv erachten: eine gesicherte Position als Deutschsprecher*in, eine ‚perfekte‘ Beherrschung von allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen, Sprechen möglichst vieler Sprachen, Sprechen von statushohen Sprachen sowie formale schulische Anerkennung der privat verwendeten Sprachen sind einige dieser Bedingungen. Daher kann ausgehend von den vorliegenden Daten die mehrsprachige Selbst-Positionierung als eine voraussetzungsvolle Positionierung verstanden werden, wobei von den Jugendlichen auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Verschiebungen hinsichtlich der Relevanz einzelner Bedingungen vorgenommen werden. Eine Gemeinsamkeit scheint hingegen darin zu liegen, dass Migrationssprachen in der Regel eine instrumentelle Funktion bei einer mehrsprachigen Selbst-Positionierung zugeschrieben wird.

7.2.2 *Die instrumentelle Funktion von Migrationssprachen für eine (anzustrebende) mehrsprachige Selbst-Positionierung*

Migrationssprachen kommt in den Interviews in der Regel auch bei der mehrsprachigen Positionierung nur ein untergeordneter Stellenwert zu, insbesondere dann, wenn es sich um Sprachen handelt, die im schulischen Sprachencurriculum keine Berücksichtigung erfahren.

So aber ähm mh ich hätte mir schon gewünscht das es da mehr auswahl gibt | also ähm äh was ganz neu ist es gibt ja jetzt diesen lehrplanplus ab dem neuen schuljahr | und ähm (.) da wurde dann auch äh wird dann auch bestimmt | das ab zweitausendachtzehn neunzehn auch russisch an fosn angeboten wird | das heißt man sieht also schon wie sichs jetzt ähm das ministerium darum kümmert | dass man (.) dass es mehr sprachförderung an schulen gibt beziehungsweise auch mehr äh auswahl an sprachen | das finde ich echt super

I hättst du ne andere sprache dann gewählt | oder würdest du jetzt wenn du sagst nächstes jahr in der zwölften klasse kannst du wieder eine sprache wählen | würdest du da eine andere sprache wählen also wenn du frei aussuchen könntest

So ähm also (.) jetzt da ich ja nur spanisch und französisch hatte | hab ich spanisch genommen | aber ich denke wenn ich jetzt (.) jetzt wo ich russisch gesagt hab | russisch hätt ich jetzt zum beispiel sehr gern gelernt | einfach weil da kommt noch äh (.) die kyrillische schrift noch oben [drauf] dazu

I [mhm]

So ähm (.) russisch kommt mir jetzt halt ein wenig vertrauter wegen dem serbischen auch ein paar wörter und so | man kann sich mit leuten immer so verständigen | aber ähm russisch is einfach hätt ich deswegen genommen | weil ich eben damit nich so viel zutun habe | wissen sollte man jetzt es ist nich so üblich dass man russisch lernt wie jetzt halt französisch vor allem am schluss

I mhm

So und deswegen hätte ich des genommen | und ich denke auch dass es sich schüler auch immer ganz gut überlegen | wo sie dann genau reingehen wollen

I ähm (.) wenn du die möglichkeit gehabt hättest serbisch oder kroatisch zu nehmen als sprache | hättest dus auch äh wär des auch n (.) ne möglichkeit ne alternative für dich gewesn

So wahrscheinlich eher nich

I okay

So weil ähm (.) wahrscheinlich deswegen weil ich ich verstehe es schon | aber ich hätt jetzt nich ähm gewollt jetzt noch weiter mich da noch weiter zu ein äh einzulernen | wahrscheinlich deswegen weil das (.) jetzt nicht so weit vertreten wie russisch oder spanisch

I mhm

So des heißt ähm immer wenn ich mich an sprachen orientiert hab | hab ich dann auch immer überlegt | inwieweit mich das in eine äh jobkariere eine berufskarriere weiterbringt | und ähm das tut jetzt franz tun jetzt französisch und spanisch durchaus mehr als serbisch oder bosnisch | aber ähm äh es wäre schon schön gewesen wenn man neben diesen pflichtsprachn auch kurse hätte | sowas hätte ich natürlich schon gemacht | ich hätte äh alle sprachn (.) wirklich halt genomm die es gibt | ja ich würde sagen da gehts vielen schülern so

Interview Soraya, Z. 138-180; So=Soraya, I = Interviewerin

Soraya berichtet von einer Reform des Sprachencurriculums an den Fachoberschulen, die ihrer Ansicht nach im Zuge der Einführung eines neuen Lehrplans bevorsteht. Das größere Sprachangebot an den Schulen, das ihres Erachtens aus dieser Reform resultieren wird, befürwortet sie. Auf Nachfrage macht sie deutlich, dass sie, wenn sie die Möglichkeit gehabt hätte, auch andere, „nicht so üblich[e]“ (Z. 160) Sprachen als schulische Fremdsprachen in Betracht gezogen hätte, wobei sie insgesamt ihren Wunsch, möglichst viele Sprachen lernen zu wollen, betont („ich hätte äh alle sprachn (.) wirklich halt genomm die es gibt“, Z. 179). Bemerkenswert hierbei ist die Hierarchisierung von Sprachen, die sie vornimmt. Serbisch/Bosnisch, das sie neben dem Deutschen in der Familie spricht, ist bzw. sollte auch nicht schulrelevant sein. Höchstens als ein fakultatives Angebot, das den Schüler*innen zusätzlich zu den „pflichtsprachen“ (Z. 177) zur Verfügung steht, wäre diese Sprache für sie in der Schule von Interesse. Diese geringere Bedeutung, die sie einer ihrer Familiensprachen im schulischen Kontext zuspricht, begründet sie mit einem Hinweis auf die Verwertbarkeit von (Fremd-)Sprachen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt („immer wenn ich mich an sprachn orientiert hab | hab ich dann auch immer überlegt | inwieweit mich das in eine äh jobkariere eine berufskarriere weiterbringt“, Z. 173-175). Darüber hinaus bemisst sie den ‚Wert‘ von Sprachen nach ihrem Verbreitungsgrad und weist auch dieser Argumentation folgend eine schulische Berücksichtigung des Serbischen/Bosnischen zurück („weil das (.) jetzt nicht so weit vertreten wie russisch oder spanisch“, Z. 171). Wie bei Ernesto (Fall 1) lässt sich auch bei Soraya die Vorstellung erkennen, dass mehr als zwei Sprachen erforderlich sind, um mehrsprachig zu sein. Während Ernesto für eine mehrsprachige Positionierung drei Sprachen als notwendig erachtet, scheint es bei Soraya eine solche Begrenzung nicht zu geben. Eine mehrsprachige Positionierung beinhaltet bei ihr das Beherrschen

bzw. das Lernenwollen möglichst vieler Sprachen. Bei der Frage, welche Sprachen dabei infrage kommen, orientiert sie sich an den schulischen Fremdsprachen und einem ökonomischen Maßstab.

Eine derartige Abwertung von Migrationssprachen impliziert aber nicht, dass die Jugendlichen diese als nutzlos für eine mehrsprachige Positionierung einstufen. So schreibt Soraya ihrer Familiensprache eine instrumentelle Funktion zu. Ausgehend von der Annahme, dass es beim Lernen von Sprachen zu positiven Interferenzen zwischen Sprachen aus einer Sprachfamilie kommen kann, sieht sie ihre Kenntnisse im Serbischen/Bosnischen als nützlich an, um sich verwandte Sprachen anzueignen, von denen sie sich einen größeren schulischen und gesellschaftlichen Mehrwert erwartet („ähm (.) russisch kommt mir jetzt halt ein wenig vertrauter wegen dem serbischen auch ein paar wörter und so | man kann sich mit leuten immer so verständigen“, Z. 156f.). Diese Sichtweise auf Migrationssprachen als Mittel zum Zweck thematisiert neben Soraya auch Pia.

P	genau des weiteren möchte ich eigentlich auch noch entweder französisch oder spanisch lernen
I	ja
P	ja | (1.1)
I	ähm | (2.09 | warum gerade die beiden sprachen
P	ähm (.) als ich no | also als ich letztes jahr zum beispiel in spanien war | hab ich zum beispiel die ganzen spanier so untereinander so bissl zugehört wie sie so reden | und da is mir aufgefallen dass ich einfach alles versteh | und dann könnt ich es eigentlich (--) auch (--) | vielleicht (.) nach ein oder zwei jahren (.) auch (--) gut sprechen | (1.13)
I	woran liegt das | dass du so gut verstehst
P	wegen dem italienischen
I	wegen dem italienischen
P	und auch wegen dem französischen | zum beispiel wenn ich irgendwas lesen würde | könnt ich zum beispiel auch alles verstehen | worum es überhaupt geht

Interview Pia, Z. 233-254, P=Pia, I=Interviewerin

Pia, die – wie bereits an einem Interviewausschnitt im Kapitel 7.1.2 dargelegt – eine Berücksichtigung des Italienischen und Kroatischen, die sie neben dem Deutschen von klein auf spricht, in der schulischen Vorderbühne ablehnt, erzählt in diesem Interviewausschnitt, dass sie in der 12. Klasse als zweite Fremdsprache nach dem Englischen „noch entweder französisch oder spanisch lernen“ (Z. 233) möchte. Ähnlich wie bei Soraya geht sie davon aus, dass

ihr eine ihrer Familiensprachen dabei von Vorteil sein wird. Insbesondere im Italienischen sieht sie einen Nutzen für eine schnelle Aneignung weiterer romanischer Sprachen wie dem Spanischen („und dann könnt ich es eigentlich (--) auch (--) | vielleicht (.) nach ein oder zwei jahren (.) auch (--) gut sprechen“, Z. 244f.). Migrationssprachen erscheinen somit dann als vorteilhaft, wenn sie dem Aneignen von schulisch und gesellschaftlich anerkannteren Sprachen dienen können, die wichtig für eine mehrsprachige Positionierung zu sein scheinen. Auffällig ist, dass trotz der Betonung der Funktionalität von Migrationssprachen für den Erwerb weiterer Sprachen Sprachmischungen nicht zum Thema werden.

7.2.3 Die Vorteile einer idealisierten Mehrsprachigkeit

Sprachen werden in der Regel im vorliegenden Sample von den Jugendlichen, die eine mehrsprachige Selbstdeutung vornehmen, als geschlossene Systeme betrachtet, die sich positiv beeinflussen können, deren Mischung aber nicht vorgesehen ist bzw. nicht thematisiert wird. Mit dieser Sichtweise auf Sprache(n) geht häufig eine idealisierte Vorstellung von Mehrsprachigkeit einher, die von den Jugendlichen viel abverlangt, von der sie sich aber auch viele Vorteile erwarten. Ernesto und Soraya stellen Mehrsprachigkeit als ein für sie erstrebenswertes Ziel dar, heben aber zugleich hervor, dass sie dieses Ziel noch nicht erreicht haben. So konstruiert Ernesto (Fall 1) Mehrsprachige als Personen, die mindestens drei Sprachen sprechen und diese auf einem sehr hohen Niveau beherrschen. Der darin zu erkennenden Vorstellung einer ‚idealen Mehrsprachigkeit‘ (vgl. Kapitel 4.2.3) entspricht er − wie er immer wieder herausstellt − noch nicht. Er erzählt daher wiederholt von Praktiken, mit denen er in seiner Freizeit versucht, seine Kenntnisse im Deutschen, Englischen und Spanischen auszubauen und zu perfektionieren. Von einem Wechsel zwischen einer permanenten sprachlichen Selbstevaluation und Praktiken der Selbstoptimierung erhofft er sich, der von ihm anvisierten ‚idealen Mehrsprachigkeit‘ irgendwann entsprechen zu können. Auch bei Soraya kann davon ausgegangen werden, dass sie sich weniger als Mehrsprachige, sondern vielmehr als Lernende mehrerer Sprachen wahrnimmt. Im Gegensatz zu Ernesto thematisiert sie nicht eine ‚perfekte‘ Beherrschung von Sprachen, sondern das Sprechen möglichst vieler Sprachen als Voraussetzung für eine mehrsprachige Positionierung. Wie bereits erwähnt spielt das Bosnisch/Serbisch bei dieser von ihr angestrebten Vielzahl von Sprachen kaum eine Rolle. Vielmehr hebt sie die Bedeutung von Fremdsprachen heraus. Daher ist anzunehmen, dass auch Soraya sich als eine Person begreift, die erst dabei ist, mehrsprachig zu werden.

Sowohl bei Ernesto als auch bei Soraya lassen sich somit idealisierte Vorstellungen von Mehrsprachigkeit erkennen, denen sie noch nicht zu entsprechen glauben. Diese Idealisierung von mehrsprachigen Sprecher*innen wirft

die Frage auf, ob bzw. inwieweit eine mehrsprachige Positionierung überhaupt jemals zu realisieren ist. Sie anzustreben ist aber für die beiden Jugendlichen aufgrund mehrerer Vorteile, die sie sich davon erhoffen, von Bedeutung.

Der Mehrwert einer Mehrsprachigkeit auf den Arbeits- und Ausbildungsmarkt

Bei der Thematisierung der Vorteile von Mehrsprachigkeit werden insbesondere ökonomische Gründe angeführt. So wird der ,Wert' von Mehrsprachigkeit ausgehend von der Frage eruiert, von welchen Sprachen auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt positive Effekte erwartet werden können.[60] Jedoch herrscht im vorliegenden Sample kein Konsens darüber, welche Sprachen sich auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt am gewinnbringendsten verwerten lassen. Wie unter 7.1 dargestellt sehen die Jugendlichen, die sich als Deutschsprecher*innen wahrnehmen bzw. als solche wahrgenommen werden wollen, Deutschland primär als einsprachig an und gehen daher davon aus, dass ihnen andere Sprachen keinen Vorteil im schulischen und außerschulischen Kontext bringen. Von den Jugendlichen, die eine mehrsprachige Orientierung zeigen, wird Deutschland hingegen auch als ein im begrenzten Maße mehrsprachiges Land erfahren:

So man muss ja auch praktika machen auf der fos | und dann kommt man eher schon an so arbeitsstellen | wo englisch sehr viel benötigt wird | oder ähm ich war zum beispiel im standesamt im praktikum | und ja und äh da ka da hatte ich auch sehr viele englischsprachige menschen | und dann hab ich mich viel um die hochzeitsvorbereitung auch gekümmert | und sogar spanisch hab ich dann auch nutzen können | das hätt ich überhaupt nicht gedacht ja (1.2)

I ja in welcher situation

So ähm wo ich ähm äh das nennt sich ein ordenat äh muss man als hochzeitsvorbereitung machen ähm wenn man alle ausweise einsammelt | und teilweise auch die ringe und alles was dazu gehört äh von dem standesbeamten zur überprüfung und ähm weil das echt super läuft | die leute kommen von überall | und ähm ähm es ist dann schon so | dass ähm äh nicht alle leute immer deutsch haben | und ich fand das dann echt super wenn ich dann irgendwie trotzdem weiterkommen konnte | und das allein dadurch dass ich das in der schule hatte | und ich finde es ist echt ich finde es echt interessant so | ich hätte zum beispiel nie gedacht dass mir spanisch ähm in deutschland jetzt so viel gebracht hätte | also ich hatte einmal eine ganze spanische familie auch

[60] Eine solche an ökonomischen Überlegungen orientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit konnte auch Fürstenau (2004) in ihrer Interviewstudie mit mehrsprachigen Jugendlichen aufzeigen.

viele spanische gäste | und ähm mit englisch kommt man da halt zum beispiel nicht weiter | (.) weil zum beispiel die sprachförderung in anderen ländern ganz anders aussieht als in deutschland | oder es unterschätzt wird hier auch in anderen bundesländern teilweise | und des fand ich schon echt super | ja (2.4)

Interview Soraya, Z. 250-273 ; So=Soraya, I = Interviewerin

[…]

I	okay konntest du auch serbisch oder bosnisch irgendwo gebrauchen bisher
So	(.) eigentlich nich | also ähm es gab auch im standesamt serbische dokumente die dann nicht übersetzt wurden | und auch da konnte ich dann helfen | also aber sonst eher nicht | nein aber das heißt jetzt nicht dass es keine rolle spielt | ich denke das war jetzt auch ein beispiel wann ich sprachen gebraucht habe | ja eine freundin von mir die äh eine freundin von mir die arbeitet zum beispiel an ähm einem tabakstand | und ähm in der straße sind viele touristen unterwegs | die zum beispiel gar kein deutsch sprechen | und teilweise auch kein englisch | und ähm sie kommt auch aus jugoslawien (.) | und da hat ihr das auch sehr viel weitergeholfen

Interview Soraya, Z. 287-299; So=Soraya, I = Interviewerin

In diesen beiden Interviewausschnitten stellt Soraya anhand eigener Erfahrungen, aber auch der Erfahrungen einer Freundin dar, dass es im Arbeitsleben in Deutschland mehrere Situationen geben kann, in denen es von Vorteil sein kann, andere Sprachen zu sprechen. Mehrsprachigkeit wird von ihr somit in Deutschland, insbesondere in der Verwaltung und der freien Wirtschaft als relevant erachtet, wobei sie aus ihrer Sicht aufgrund von zwei Gruppierungen notwendig ist: den Migrant*innen und den Tourist*innen. In Bezug auf beide Gruppierungen umreißt sie klare Bedingungen, wann welche Sprachen verwendet werden sollen bzw. können: So kommen ihrer Erzählung folgend in Deutschland weitere Sprachen erst dann zum Einsatz, wenn die Personen, mit denen man es zu tun hat, des Deutschen nicht mächtig sind („ähm es ist dann schon so dass ähm äh | nicht alle leute immer deutsch haben“, Z. 262f.; „die zum beispiel gar kein deutsch sprechen“, Z. 296). Wenn es dann nicht möglich ist, auf das Englische als lingua franca zurückzugreifen („mit englisch kommt man da halt zum beispiel nicht weiter“, Z. 270; „und teilweises auch kein englisch“, Z. 297), werden auch andere Fremd- oder Migrationssprachen verwendet. Insgesamt wird von Soraya Mehrsprachigkeit in Deutschland und insbesondere im Berufsalltag als nützlich erachtet, wobei sie in erster Linie die Bedeutung des schulischen Fremdsprachenunterrichts unterstreicht („und ich fand das dann echt super wenn ich dann irgendwie trotzdem weiterkommen konnte | und das allein dadurch dass ich das in der schule hatte“, Z. 265f.). Es scheint somit bei ihr eine klare Rangfolge der Sprachen zu geben, die in

Deutschland als Ressource dienen können, wobei Migrationssprachen am unteren Ende dieser Skala eingeordnet werden.

Während sich Soraya auf dem Arbeitsmarkt in amtlich deutschsprachigen Regionen einen Mehrwert von einer Mehrsprachigkeit erwartet, verortet Ernesto (Fall 1) einen ökonomischen Nutzen des Sprechens mehrerer Sprachen nicht primär in Deutschland, sondern im Ausland. So erhofft er sich aufgrund seiner Mehrsprachigkeit bessere Zukunftschancen, weil sie ihm eine höhere Mobilität ermöglicht. Seiner Ansicht nach werden es ihm seine Englisch- und Spanischkenntnissen erlauben, ein Medizinstudium in Spanien aufnehmen zu können, das ihm in Deutschland aufgrund der Zugangsbeschränkungen wohl verwehrt bleiben würde.

Ausgehend von den Erzählungen von Soraya und Ernesto gehen mehrsprachige Positionierungen somit mit Erwartungen einher, die Mehrsprachigkeit auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in Deutschland oder im Ausland gewinnbringend einsetzen zu können. Gerade bei Soraya gibt es aber Hinweise darauf, dass dabei den verschiedenen Sprachen auch ein unterschiedlicher ‚Wert' zugeschrieben wird, der auch an der schulischen und gesellschaftlichen Anerkennung der Sprachen orientiert zu sein scheint.

Sprachen als Medium der Verständigung mit anderen ‚Kulturen'

Neben einer ökonomischen Perspektive auf Sprache(n) scheint Mehrsprachigkeit zudem dann positiv beurteilt zu werden, wenn mit ihr auch gewisse ‚interkulturelle Kompetenzen' in Verbindung gebracht werden. So ist es Ernesto (Fall 1) im Interview wichtig, sich von Personen, die nur einen Dialekt sprechen, abzugrenzen. Ausgehend von dieser Abgrenzung betont er die Besonderheiten von mehrsprachigen Personen: Diese bestehen seiner Ansicht nach nicht nur darin, dass sich mit dem Sprechen mehrerer Sprachen der Personenkreis erweitert, mit dem man in Kontakt treten kann („wenn man jetzt mehr sprachen kann dann (.) erweitert sich auch einfach so dieses kommunikationsfeld mit den leuten", Z. 1347). Vielmehr geht damit auch ein Wille einher, andere „kulturen" kennenlernen zu wollen („nur leute gerne | die halt natürlich auch mehr sprachen lernen und einfach gern also (-) | sagen wir einfach (-) ja mit anderen kulturen einfach sich abwechseln wollen", Z. 1438f.). Seine Äußerung impliziert dabei eine Selbstverständlichkeit, mit der er die Kategorien ‚Sprache' und ‚Kultur' gleichsetzt. Eine solche Gleichsetzung von Sprache und Kultur findet sich auch bei Soraya.

So bei mir ist es jetzt so wo ich auf der fachoberschule bin ähm ist es sehr interessant zu sehn woher alle leute kommen | weil unsere schule wirbt zum beispiel steht auch für vielfältigkeit und kulturen | gestern wir hatten ein ähm kulturfestival | wo verschiedene nationen ähm äh veranschaulicht wurden | und ich finde auch immer recht gut dass man andere kulturen kennen lernen kann

| und dadurch dass man sich ähm | in nem raum bewegt wo leute aus aller welt kommen | da find ichs jetzt auch so nötig die sprachen kennen zu lernen

I [mhh]

So [das] finde ich auch ganz gut | aber ich hab jetzt ähm | wegen serbisch oder bosnisch jetzt | das hat mich eher nicht gestört in der schule | mich mir gings eher darum dass ich umso mehr sprachen ich lerne egal welche sprache (.) kann ich mich kann ich mich mehr mit leuten verständigen

I mhh

So Ich glaub des spielt am meisten mit ne rolle egal was

Interview Soraya, Z. 78-93; So=Soraya, I = Interviewerin

An Sorayas Erzählung von einem „kulturfestival" (Z. 82) wird sichtbar, dass die Vorstellung von ‚einer Nation, einer Kultur und einer Sprache' von ihr in der Schule wahrgenommen und begrüßt wird. Um mehr über Kulturen und Nationen zu erfahren, ist ihr zufolge auch eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Sprachen wichtig. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Schule bei ihr als ein ‚Begegnungsraum' konstruiert wird, in dem mehrere ‚Kulturen' zusammenkommen. Um sich mit diesen „leute[n] aus aller welt" (Z. 85) verständigen zu können, werden Kenntnisse in bzw. über die verschiedenen Sprachen als Voraussetzung genannt („da find ichs jetzt auch so nötig die sprachen kennen zu lernen", Z. 86). Da sich Soraya an einer beruflichen Fachoberschule befindet, an der die Schüler*innen lediglich aufgenommen werden, wenn sie einen Mittleren Schulabschluss und damit auch gewisse Deutschkenntnisse vorweisen können, ist davon auszugehen, dass die Beherrschung anderer Sprachen als der deutschen kaum notwendig ist, um mit den Mitschüler*innen sprechen zu können. Daher kommt den Kenntnissen in anderen Sprachen weniger die Funktion eines gemeinsamen Kommunikationsmediums zu. Vielmehr kann Sorayas Aussage vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Sprache als Nationalsprache gelesen werden: Die Personen treten bei ihr als Repräsentant*innen von Kulturen und Nationen in Erscheinung. Daher sind Kenntnisse in und/oder über die jeweilige Nationalsprache vorteilhalft, weil man dadurch auch mehr über die Personen zu wissen scheint und sich daher mit diesen in der Schule besser verständigen kann. Sprachkenntnisse werden somit von ihr als eine Art ‚interkulturelle Kompetenz' konstruiert, die es den Sprecher*innen erlauben, mit als anders imaginierten ‚Kulturen' interagieren zu können. Schule ist bei Soraya auf der einen Seite ein ‚interkultureller' und mehrsprachiger Raum; auf der anderen Seite folgt aber dieser Raum durch die Gleichsetzung von Nation, Kultur und Sprache monolingualen und nationalstaatlichen Logiken.

Damit scheint die Gleichsetzung von Nation, Kultur und Sprache bei Ernesto und noch viel deutlicher bei Soraya ein naturalisiertes Wissen zu sein,

auf das sie selbstverständlich zurückgreifen, um den Mehrwert einer Mehrsprachigkeit darzustellen, das sie jedoch in der Regel nicht weiter zu erklären oder zu begründen brauchen.

7.2.4 Mehrsprachige Selbst-Positionierungen als Ausdruck eines Bildungsdiskurses über idealisierte Mehrsprachigkeit

Es bleibt festzuhalten, dass die Jugendlichen, die sich im vorliegenden Sample mehrsprachig positionieren bzw. eine solche Positionierung anstreben, bestimmte diskursive Vorstellungen von Mehrsprachigkeit stärker berücksichtigen als andere: Es sind dabei weniger bzw. kaum Bezugnahmen auf die Debatte über eine negativ besetzte ‚doppelte Halbsprachigkeit' und/oder zu der Debatte über eine positiv besetzte lebensweltliche Mehrsprachigkeit zu erkennen. So sehen Soraya und Ernesto kein Defizit in ihrer Mehrsprachigkeit, sondern etwas, von dem sie sich Vorteile erhoffen. Zugleich wird ein solcher Vorteil nicht im Sprechen jeder Sprache gesehen. Vielmehr ist in den Auskünften eine Skepsis gegenüber Migrationssprachen zu erkennen. Zwar wird Migrationssprachen eine instrumentelle Funktion für den Erwerb anderer Sprachen zugeschrieben, sie werden aber insbesondere dann von den Jugendlichen abgewertet, wenn die Jugendlichen ihnen eine geringere gesellschaftliche Relevanz zuschreiben und sie formal in der Schule nicht anerkannt werden. Praktiken des Translanguagings werden in diesem Zusammenhang auch kaum zum Thema. Stattdessen werden Sprachen eher als geschlossene Systeme konzeptualisiert, die getrennt voneinander in verschiedenen Kontexten verwendet werden. Abbildung 6 veranschaulicht die voraussetzungsvolle und idealisierte Positionierung als Mehrsprachige.

Angesichts dieses Verständnisses von Sprache als geschlossene Entität sowie der Hierarchisierung von Sprachen lässt sich bei den Jugendlichen, die sich in dieser Studie primär als mehrsprachig positionieren, der Rückgriff auf ein eher traditionelleres, an einer monolingualen Norm orientiertes Konzept von Mehrsprachigkeit erkennen. Bei diesem Konzept, das in der Forschungsdiskussion unter Verwendung von Begriffen wie ‚paralleler Monolingualismus' (Heller 1999: 271) oder ‚doppelter Monolingualismus' (García 2009b: 142) thematisiert wird, wird davon ausgegangen, dass sich Personen aufbauend auf eine bereits beherrschten Sprache weitere Sprachen auf möglichst hohem Niveau aneignen und separat voneinander gebrauchen. Diese Annahmen, die monolinguale Sprecher*innen als Norm imaginieren und mit denen die Vorstellung einer ‚idealen' Mehrsprachigkeit einhergeht, prägen weiterhin große Teile sowohl des öffentlichen als auch des wissenschaftlichen Diskurses (Blommaert/Rampton 2011). Trotz der zahlreichen Kritik, die an solchen an Monolingualität orientierten und idealisierten Vorstellungen über Mehrsprachigkeit geübt wurden und werden (vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.3), scheinen Jugendliche

insbesondere diese Sichtweise auf Mehrsprachigkeit wahrzunehmen und für die eigene Selbst-Positionierung als mehrsprachige Sprecher*innen in Bildungskontext heranzuziehen. In diesem Sinne haben García und Wei in Anlehnung an Althussers (1977) Konzept der Anrufung festgehalten:

„Societal forces, and in particular schools, enforce a call, an interpellation, by which bilingual speakers are often able to recognize themselves only as subjects that speak two separate languages." (García/Wei 2014: 15)

Abbildung 6: Grafik zu der voraussetzungsvollen und idealisierten Positionierung als Mehrsprachige

Quelle: eigene Abbildung

Auch ausgehend von den vorliegenden Daten scheint es im Bildungskontext für die Jugendlichen vorwiegend dann möglich zu sein, sich als mehrsprachig zu positionieren, wenn sie sich als Sprecher*innen umreißen, die mehrere Sprachen getrennt voneinander verwenden.

7.3 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel wurden fallübergreifende Muster der sprachbezogenen Selbst-Positionierungen von Jugendlichen im Bildungskontext rekonstruiert. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass bestimmte Subjektpositionen und bestimmte Wissensbestände, die im Diskurs über Sprache(n), Migration und Bildung (re-)produziert werden, bei der Selbstkonstituierung als Sprecher*innen von den Jugendlichen relevanter gesetzt werden als andere. Den an Monolingualität orientierten Vorstellungen von Sprache(n) und Sprecher*innen kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Eine Mehrheit der interviewten Jugendlichen deutet Deutschland als Nationalstaat und davon ausgehend als monolingualen Raum, in dem die deutsche Sprache häufig die einzig relevante Sprache zu sein scheint. Schule wird von den Jugendlichen dabei als eine Institution dieses monolingualen deutschen Nationalstaats konstruiert und damit ebenfalls monolingual und nationalstaatlich gedacht. Mit einer Selbst-Positionierung als ‚fast-aber-nicht-ganz'-Deutschsprecher*innen versuchen sie diesen monolingualen gesellschaftlichen und schulischen Verhältnissen zu entsprechen, wobei sich sowohl eine Auseinandersetzung mit dem Modell-Subjekt der ‚deutschen Muttersprachler*innen' als auch mit dem Antisubjekt der ‚defizitären DaZ-Lernenden' feststellen lässt (vgl. Kapitel 7.1).

Hervorzuheben ist aber, dass monolinguale Vorstellungen von Sprache(n) nicht nur bei der Positionierung als Deutschsprecher*innen, sondern auch bei mehrsprachigen Positionierungen anzutreffen sind. Mehrsprachige werden in diesem Zusammenhang von den Jugendlichen als mehrfach einsprachige Personen konzeptualisiert, was sich insbesondere daran zeigt, dass verschiedene Sprachen deutlich voneinander getrennt werden, die einzelnen Sprachen in der Regel einzelnen Nationalstaaten bzw. ‚Kulturen' zugeordnet und Praktiken des Translanguagings dabei kaum thematisiert werden (vgl. Kapitel 7.2). Damit folgen auch die mehrsprachigen Selbst-Positionierungen der Jugendlichen monolingualen Logiken und zeigen eine starke Orientierung an der Subjektposition der ‚mehrfach Monolingualen'.

Ein Vergleich der beiden Selbst-Positionierungen macht deutlich, dass Verschiebungen und Umdeutungen der diskursiven Subjektpositionen bei den Selbst-Positionierungen als ‚fast-aber-nicht-ganz'-Deutschsprecher*innen stärker vorzufinden sind als bei den an einer idealisierten Mehrsprachigkeit

orientierten Selbst-Positionierungen. Eine mögliche Erklärung dafür könnte in der Ambivalenz des Diskurses über Bildungsbenachteiligung liegen, der von ‚DaZ-Lernenden' eine (sprachliche) Anpassung einfordert und diese zugleich durch die Hervorbringung dieser Schüler*innengruppe als sprachlich und (bildungs-)kulturell ‚Andere' verunmöglicht. Diese diskursive Paradoxie macht eine Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte') Deutschsprecher*innen, von der sich die Jugendlichen Anerkennung und Ermächtigung versprechen, nicht ohne Verschiebungen möglich. Zugleich stellt eine Selbst-Positionierung als ‚DaZ-Lernende' für die Jugendlichen eine folgenreiche Alternative dar, weil mit ihr inferiorisierende Zuschreibungen einhergehen, die eine positiv attribuierte Selbstkonstitution als Sprecher*innen kaum erlauben. Daher erscheinen diskursive Umdeutungen bei der Positionierung als ‚fast-aber-nicht-ganz'-Deutschsprecher*innen notwendiger zu sein als es bei einer Selbst-Positionierung der Fall ist, die sich an der Subjektposition der ‚mehrfach Monolingualen' orientiert. Mit dieser Subjektposition gehen positive Zuschreibungen einher. Zudem steht sie zu der Subjektposition der ‚deutschen Muttersprachler*innen' nicht in einem Entweder-oder-, sondern in einem Sowohl-als-auch-Verhältnis. Somit schließt die mehrsprachige Selbst-Positionierung eine Positionierung als Deutschsprecher*innen nicht aus, sondern stellt eine von vielen Voraussetzungen für die idealisierte Selbst-Positionierung als Mehrsprachige dar.

Auch wenn die in der Studie rekonstruierten Selbst-Positionierungen eine starke Orientierung an monolingualen Vorstellungen aufweisen, so kann davon ausgehend nicht geschlussfolgert werden, dass von dieser monolingualen Norm abweichende Sprechpraktiken von den Jugendlichen nicht vollzogen werden. Vereinzelt konnten Praktiken des Translanguagings auch in den Interviews beobachtet werden (vgl. Kapitel 6.2.2). Zudem kann in Anlehnung an soziolinguistische Studien (Auer/Dirim 2004; Hinnenkamp 2000; García/Wei 2014) angenommen werden, dass sich auch die Jugendlichen in dieser Studie (täglich) mehrsprachiger Praktiken auch im schulischen Kontext bedienen. Sprachbezogene Selbst-Positionierungen, denen monolingualen Logiken zugrunde liegen, sind somit nicht als Negation von mehrsprachigen Praktiken zu verstehen. Vielmehr können sie als Anzeichen für eine Internalisierung von als erwünscht erachteten Sprachnormen gelesen werden. Sie geben Hinweise darauf, welches diskursive Wissen auf die Jugendlichen wirkt und was die Jugendlichen in einer Interviewsituation, die im bildungsinstitutionellen Kontext verortet ist, für sagbar halten. Um auch Aussagen über den tatsächlichen Sprachgebrauch der Jugendlichen treffen zu können, wäre eine Ergänzung der vorliegenden Daten notwendig gewesen, beispielsweise durch Beobachtung der Jugendlichen in authentischen Situationen.

Eine weitere Einschränkung, die hinsichtlich der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung vorgenommen werden muss, betrifft den oben angesprochenen Kontext, in dem die sprachbezogenen Selbstauskünfte der Jugendlichen zu verorten sind. Wie bereits auch in Kapitel 5.3 dargelegt war das Setting, in dem

die Interviews geführt wurden, institutionell gerahmt, da die Gespräche mit den Jugendlichen häufig in Schulen stattfanden. Zudem gab es einige Hinweise darauf, dass ich als Interviewerin als Repräsentantin von Bildungsinstitutionen wahrgenommen wurde. In den Interviews wurden die Jugendlichen unter anderem auch explizit auf den Umgang mit Sprachen im Bildungskontext angesprochen. Vor diesem Hintergrund ist zu betonen, dass die Auswertung der Interviews in erster Linie Auskunft darüber gibt, welche sprachbezogenen Positionen die Jugendlichen in der Schule als einnehmbar, wünschens- und erstrebenswert erachten und von welchen sie sich distanzieren möchten. Die Selbst-Positionierungen der Jugendlichen in diesem Sample können demnach nicht auf andere, außerschulische Kontexte übertragen werden. Vielmehr ist ausgehend von einem poststrukturalistischen Subjektverständnis − wie es sich auch im dezentrierten Subjekt von Foucault wiederfindet (vgl. Kapitel 3.3) − davon auszugehen, dass die sprachbezogenen Selbstdeutungen, die die Jugendlichen im Bildungskontext vornehmen, auch in einem Widerspruchsverhältnis zu sprachbezogenen Selbst-Positionierungen in anderen Lebensbereichen stehen können. Jugendliche sehen sich außerhalb der Bildungsinstitutionen möglicherweise mit anderen sprachbezogenen Subjektpositionen konfrontiert. Die Frage, in welchem Verhältnis die Selbst-Positionierungen als Sprecher*innen in- und außerhalb der Schule stehen, lässt sich somit vor dem Hintergrund der Daten der vorliegenden Untersuchung nicht beantworten. Hierfür wären weitere Untersuchungen erforderlich, die sprachbezogene Diskurse außerhalb des Bildungsdiskurses in den Blick nehmen und die Selbst-Positionierungen von Jugendlichen außerhalb des Bildungskontextes fokussieren.

8 Schlussbetrachtung und Ausblick

In dieser Arbeit habe ich zunächst in Anlehnung an die ISA und WDA ein Verständnis von Subjektivierungsprozessen im Bildungskontext entwickelt, das die Bedeutung der Diskurse über Sprache(n), Migration und Bildung auf Selbstkonstitutionsprozesse herausstellt. Die Erweiterung von diskurs- und subjektivierungstheoretischen Überlegungen um postkoloniale und migrationspädagogische Theorien ermöglichte es, die subjektivierende Wirkung von Diskursen in Zusammenhang mit damit einhergehenden hierarchisierenden Differenzkonstruktionen zu denken. In diesem Zusammenhang konnte aufgezeigt werden, dass in der Mehrsprachigkeitsforschung bereits seit Längerem die Relevanz von Diskursen für sprachbezogene Subjektivierungsprozesse theoretisch verhandelt wird und Wechselwirkungen zwischen Diskurs- und Subjektebene betont werden. Empirische Arbeiten fokussieren hingegen entweder die Diskurs- oder die Subjektebene oder sie legen durch eine ethnographische Ausrichtung den Fokus auf das Verhältnis zwischen der Mesoebene einer konkreten Schule und der Mikroebene der in dieser Schule beteiligten Akteur*innen. Untersuchungen, die die Makroebene der Diskurse und die Mikroebene der Subjekte sowohl separat betrachten als auch in Zusammenhang miteinander bringen, stellen hingegen eine Leerstelle in der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sprache(n), Migration und Bildung dar.

Um diese Leerstelle zu füllen, wurde in der vorliegenden Arbeit eine doppelte Empirie verfolgt. Ausgehend von bestehenden (nicht-)diskursanalytisch angelegten Studien sowie einer Aufarbeitung des Forschungstandes wurde der sprachbezogene Bildungsdiskurs rekonstruiert. Der Fokus lag dabei auf dem Wissen, mit dem Schüler*innen, die im Bildungskontext als migrationsbedingt mehrsprachig gelten, fremdpositioniert werden. Es wurden somit Subjektpositionen untersucht, anhand derer den Schüler*innen nahgelegt wird, wie sie sich selbst als Sprecher*innen zu bilden haben, um eine Position einnehmen zu können, die Anerkennung, (Bildungs-)Erfolg und/oder die Wahrnehmung als ‚normale' Schüler*innen ermöglicht. Zugleich wurde mittels einer Interviewstudie der Frage nachgegangen, welcher Druck zur Anpassung von diesen Subjektpositionen ausgeht und welche Möglichkeiten die Jugendlichen sehen, sich zu diesen Subjektpositionen zu verhalten und sie nicht lediglich zu übernehmen.

Ziel einer solchen Subjektivierungsanalyse war es, nicht nur die Fremd- und Selbst-Positionierungen zu rekonstruieren, sondern auch „die Zumutungen sichtbar [zu] machen" (Bröckling 2016 [2007]: 228), die mit diesen Fremd- und Selbst-Positionierungsprozessen einhergehen. So konnte aufgezeigt werden, dass positiv attribuierte mehrsprachige Positionierungen im vorliegenden Sample wohl auch deswegen eher eine Ausnahme darstellen, weil ein Konglomerat an Bedingungen erfüllt sein muss, damit Schüler*innen sich befähigt

sehen, diese sprachbezogene Positionierung im Bildungskontext vornehmen zu können. Möglichst viele, aber mindestens zwei Sprachen zu beherrschen, alle diese Sprachen auf einem hohen Niveau zu beherrschen, eine gesicherte Position als Deutschsprecher*in einnehmen zu können − das sind nur einige der Voraussetzungen, die in unterschiedlicher Gewichtung mit dieser Positionierung von den Jugendlichen in Verbindung gebracht werden. Indem dabei den Migrationssprachen sowie mehr- und quersprachigen Praktiken nur selten eine Relevanz zugeschrieben wird, positionieren sich viele migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche im schulischen Kontext nicht mehrsprachig bzw. erachten eine solche Position für sich als nicht einnehmbar. Wie voraussetzungsvoll eine derart idealisierte mehrsprachige Positionierung im Bildungskontext ist, lässt sich zudem daran erkennen, dass selbst die Jugendlichen, die ihr zugeordnet werden können, sich als Sprecher*innen konstruieren, die den mit dieser Positionierung einhergehenden Anforderungen (noch) nicht entsprechen. Sie sehen sich eher als Sprecher*innen, die auf dem Weg sind, mehrsprachig zu werden. Diese sprachbezogene Positionierung ist dabei verheißungsvoll und prekär zugleich. Die Jugendlichen versprechen sich viele Vorteile von ihr, um aber in den Genuss dieser kommen zu können, müssen sie zunächst den mit ihr einhergehenden Anforderungen gerecht werden. Es lässt sich ein permanentes Bemühen um eine sprachliche Selbstoptimierung feststellen, das darauf verweist, dass die Sprecher*innen aber auch immer Gefahr laufen, bei Stagnation die anvisierte mehrsprachige Positionierung nicht zu erreichen oder gar bereits Erreichtes wieder zu verlieren.

Praktiken der sprachlichen Selbstverbesserung und der individuellen Verantwortungsübernahmen prägen aber auch die zweite in dieser Studie rekonstruierte Selbst-Positionierung, die Selbst-Positionierung als ‚fast-aber-nicht-ganz'-Deutschsprecher*innen. So wurde deutlich, dass die Jugendlichen der Schule beim Einnehmen dieser sprachbezogenen Position in erster Linie eine dienende Funktion zuschreiben: Sie kann eine Art sprachlichen Schonraum darstellen und die monolingualen, deutschsprachigen und damit einhergehenden nationalstaatlichen Verhältnisse abbilden. Auf diese Weise kann sie Grundlagen für die Aneignung bzw. Optimierung der Deutschkenntnisse schaffen, die bei dieser Positionierung häufig als die einzig relevanten Sprachkenntnisse gesetzt werden. Die Hauptverantwortung für die Sprachaneignung und -optimierung verorten die Jugendlichen jedoch bei sich. Sie sehen sich in der Verantwortung, das Angebot der Schule zu nutzen, indem sie beispielsweise die monolingualen Verhältnisse nicht unterlaufen. Noch mehr sehen sie sich aber in der Verantwortung, auch außerhalb der Schule Sprachaneignungsprozesse zu initiieren. Nicht nur Selbstverantwortung und Eigeninitiative werden betont, sondern auch die Begrenztheit sprachlicher Ressourcen wird bei dieser sprachbezogenen Positionierung im Gegensatz zu der vorherigen wiederholt thematisiert. Für die Jugendlichen stehen ihre Sprachen in einem Konkurrenzverhältnis zueinander. Sie gehen davon aus, dass der Erwerb oder die

Förderung einer Sprache zulasten von Kenntnissen in anderen Sprachen einhergehen. Um sich als Deutschsprecher*innen positionieren zu können, kommt es somit zu einem Wunsch nach Zurückdrängung anderer Sprachen als der deutschen sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext. Zugleich scheint diese Zurückdrängung weder gänzlich möglich noch von den Jugendlichen durchweg in allen Kontexten erwünscht zu sein. Mehrsprachige Praktiken werden gerade auf der schulischen Hinterbühne auch als vorteilhaft erachtet. In der Positionierung als Deutschsprecher*innen lassen sich somit Momente erkennen, in denen die Jugendlichen die monolingualen Vorstellungen zurückweisen, die der Subjektposition inhärent sind, auf die sie sich beziehen, um sich selbst als Deutschsprecher*innen im Bildungskontext zu formen. Die Jugendlichen können und/oder wollen eine ausschließliche Positionierung als monolinguale Deutschsprecher*innen nicht vornehmen, zugleich bietet aber die alternative Positionierung als migrationsbedingt Mehrsprachige wohl aufgrund der damit einhergehenden negativen Zuschreibungen wenig Möglichkeiten für eine positive Selbstkonstitution als Sprecher*in im schulischen Kontext. Die ‚fast-aber-nicht-ganz'-Positionierung weist somit eine Hybridität auf, die aber innerhalb der schulischen und gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu verorten ist und auch als Resultat einer Abwehr inferiorisierender Fremd-Positionierungen gelesen werden kann.

Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, ob eine schulische (Sprach-)Bildung annehmbar ist, die die in dieser Studie rekonstruierten, sprachbezogenen Selbst-Positionierungen zur Folge hat. Dabei gilt es nochmals hervorzuheben, dass sprachbezogene Subjektbildung im Bildungskontext nicht an sich als problematisch anzusehen ist, sie kann aber dann zu Problem werden,

> „wenn Personen oder Personengruppen so voneinander unterschieden werden, dass ihnen je nach (zugeschriebenen) Persönlichkeitsmerkmalen Subjektpositionen angeboten bzw. zugewiesen werden, mit denen mehr oder weniger (Handlungs-)Macht, mehr oder weniger Zugang zu Ressourcen oder mehr oder weniger Anerkennung im sozialen Kontext verbunden sind" (Springsits 2016: 248f.).

Die Jugendlichen im vorliegenden Sample versuchen sprachbezogene Selbst-Positionierungen vorzunehmen, von denen sie sich Anerkennung erhoffen. Die rekonstruierten Selbst-Positionierungen verdeutlichen jedoch, dass eine positiv besetzte Positionierung, die an einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit orientiert ist, von den Jugendlichen kaum vorgenommen werden kann, und dass auch die im Bildungskontext relevante Position als Deutschsprecher*in für migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche nicht ohne Weiteres einnehmbar ist. Die sprachbezogenen Selbst-Positionierungen der Jugendlichen legen somit die Wirkmacht von inferiorisierenden Zuschreibungen nahe und machen auf die Notwendigkeit einer kritischen pädagogischen und didaktischen Auseinandersetzung mit den im Bildungsdiskurs prozessierten Subjektpositionen aufmerksam. Eine professionelle Reflexivität pädagogischer Ak-

teur*innen wird dabei in Anlehnung an die Migrationspädagogik für eine Sprachbildung als unabdingbar erachtet, die linguale Machtverhältnisse und die damit einhergehenden Subjektpositionen nicht lediglich reproduziert, sondern diese kritisch hinterfragt und auf diese Weise „linguale Herrschaft auf ein eben noch notwendiges Maß zu reduzieren" versucht (Mecheril/Quehl 2006: 374).[61] Ein Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, Wissensbestände über den Zusammenhang von Sprache(n), Migration und Bildung sowie der damit einhergehenden Differenzmechanismen offenzulegen. Eine solche Sichtbarmachung ermöglicht es, sich als Forschende und Lehrende der eigenen Involviertheit in Wissen (re-)produzierende Diskurse bewusst zu werden und einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

Dabei gilt es auch die Spannungen, die insgesamt pädagogisches Handeln prägen, zu reflektieren (Dewe/Radtke 1991: 155). Bezogen auf den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit ergibt sich ein solches Spannungsverhältnis aus der Notwendigkeit, die Schüler*innen einerseits in der schulisch und gesellschaftlich relevanten deutschen Sprache zu bilden und andererseits ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit Rechnung tragen zu wollen. Die Aneignung der deutschen Sprache, speziell der deutschen Bildungssprache ist nicht nur weiterhin essentiell, um erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können, mit der Aneignung geht auch gesellschaftliche Partizipation, Wirksamkeit und soziale Anerkennung einher (Mecheril/Quehl 2015: 156f.). Zudem werden mittels einer solchen Sprachbildung in der ‚legitimen Sprache' den Schüler*innen auch sprachliche Mittel an die Hand gegeben, mit deren Hilfe sie unter bestimmten Bedingungen auch in die Lage versetzt werden, „nicht erwünschte Identitätszuweisungen und Positionierungen verbal-kommunikativ zurückweisen bzw. revidieren" (Kresić 2016: 130) zu können. Zugleich werden aber mittels einer solchen Praxis linguale Machtverhältnisse und damit die monolinguale Ausrichtung der Schule und Gesellschaft bestätigt und aktualisiert, die auch bei gegenteiliger Intention mit Othering-Prozessen und Ausschlussmechanismen einhergehen. Dieses Spannungsverhältnis auszuhalten und zu reflektieren, ist nicht nur für die in der Schule handelnden Lehrer*innen, sondern auch für Forschende erforderlich, deren Untersuchungen sowie die von ihnen im Anschluss entwickelten Konzepte und Praxisempfehlungen in diesem Spannungsverhältnis verortet sind.

Bleibt die Reflexion der lingualen Machtverhältnisse und des mit ihnen einhergehenden diskursiven Wissens jedoch bei den Forschenden und Lehrenden stehen, so werden die Adressat*innen dieses Wissens erneut in eine passi-

[61] An dieser Stelle kann auch auf das „Framework Deutsch als Zweitsprache" verwiesen werden, das sich sowohl an Lehrpersonen als auch an Forscher*innen richtet und Ansätze und Theorien zusammenträgt, die bei einer professionellen Reflexivität Berücksichtigung finden können. Nach Knappik, Dirim und Döll (2013) sind folgende Ansätze dabei von Bedeutung: „Rassismuskritik, Hegemonienkritik, Paternalismuskritik, Selbstreflexion, Intersektionalität, Gesellschaftskritik, Machtkritik, Kulturalisierungskritik, Critical Nativespeakerism, Critical Whiteness, Postkoloniale Theorien" (ebd.: 13).

ve Position versetzt, in der von außen entschieden wird, welche Identitätsangebote für sie von Bedeutung sind. In Anlehnung an Ansätze wie die des Translanguagings (García 2017; García/Wei 2014), des Code-Meshings (Michael-Luna/Canagarajah 2007), der Critical Language Awareness (Alim 2010; Fairclough 1992; Luchtenberg 2017) und des subjektivierungskritischen Unterrichts (Dirim/Eder/Springsits 2013) wird daher dafür plädiert, Schüler*innen in die Reflexionsprozesse einzubinden. Ihnen sollte ermöglicht werden, das Wissen über Sprache(n), Migration und Bildung sowie die sprachbezogenen Subjektpositionen, die in diesem Zusammenhang in Schule und Gesellschaft (re-)produziert werden, wahrzunehmen, die damit einhergehenden Unter- und Überordnungen zu erkennen, sich der eigenen Verstrickung in diese Wissens- und Differenzordnungen bewusst zu werden sowie die eigenen Handlungsoptionen, sich zu diesem Wissen zu verhalten, zu reflektieren.

Die vorliegende Untersuchung hat die Bedeutung des sprachbezogenen Wissens für die Selbstkonstitution der Jugendlichen als Sprecher*innen im Bildungskontext aufgezeigt. Dabei wurde deutlich, dass von einem Verständnis von Sprachen als geschlossene Entitäten, den damit einhergehenden monolingualen und nationalstaatlichen Diskursen und Subjektpositionen eine stärkere subjektivierende Wirkung ausgehen als von den dazu im Widerspruch stehenden Diskursen und Subjektpositionen. Ein Bezug auf ein solches Wissen über Sprache(n) und Sprecher*innen bedeutet jedoch für Schüler*innen, dass sie für eine mehrsprachige Positionierung entweder einer idealisierten Vorstellung von Mehrsprachigkeit nacheifern oder Mehrsprachigkeit weitestgehend aus dem schulischen Kontext zurückdrängen müssen, um eine positiv attribuierte Selbstkonstitution vornehmen zu können. Daher wäre es für eine subjektivierungsbewusste und -kritische Sprachbildung notwendig, die verschiedenen Positionierungsoptionen, die diskursiv verhandelt werden, im Unterricht zum Gegenstand einer kritischen Auseinandersetzung zu machen.

> „Wenn das Individuum mehr als einen Diskurs kennt und weiß, dass Bedeutung vielfältig ist, stehen ihm in begrenzten Umfang Wahlmöglichkeiten offen; und selbst da, wo es keine Wahl gibt, ist immer noch Widerstand möglich." (Weedon 1990: 136)

Bestandteil solcher Reflexionsprozesse können nicht nur gegenwärtige Diskurse, sondern auch ihre historischen Ursprünge sein. Wenn historische Entstehungsbedingungen von Wissensbeständen über Sprache(n) und Sprecher*innen herausgearbeitet werden, wird es möglich, deren Konstruktcharakter wahrzunehmen. Damit erscheinen Wissensbestände nicht als etwas Natürliches und Unveränderliches. Vielmehr wird es in Worten von Foucault möglich,

> „den Menschen zu zeigen, dass sie weit freier sind, als sie meinen; dass sie Dinge als wahr und evident akzeptieren, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Geschichte hervorgebracht worden sind, und dass man diese sogenannte Evidenz kritisieren und zerstören kann" (Foucault/Rux 1993 [1988]: 16).

Abschließend ist zu betonen, dass das Plädoyer nach einer subjektivierungsbewussten und -kritischen Sprachbildung ambivalent bleibt. Die mit einem solchen Ansatz einhergehende Forderung nach Empowerment, bei der häufig Bezug auf die von Freire (1971) formulierte „Pädagogik der Unterdrückten" genommen wird, läuft Gefahr, die Handlungsmacht von Subjekten zu überschätzen. Das Ziel, die Jugendlichen dazu zu befähigen, sich kritisch mit sprachbezogenen Subjektivierungsprozessen auseinanderzusetzen und diese (mit) zu gestalten, kann nicht nur dazu führen, dass die machtvollen Strukturen, in der diese Subjektivierungsprozesse eingebunden sind, erneut aus dem Blick geraten. Vielmehr kann es auch dazu beitragen, dass der Abbau von Ausschlussmechanismen, die mittels der Differenzkategorie Sprache vollzogen werden, an die Jugendlichen selbst delegiert wird (Bröckling 2003: 328f.). Zudem gilt es zu bedenken, dass auch eine solche Sprachbildung wie jede Form von institutioneller Bildung eine Machtausübung darstellt, da auch ein „Aufrichten […] Zurichten" bedeutet (Bröckling 2016 [2007]: 214). Daher bleibt festzuhalten, dass die Veränderungen, die sich durch neue Konzepte der Sprachbildung oder durch die professionelle Reflexivität von Forschenden und Lehrenden ergeben, „erneut zu Verhältnissen und Bestimmungen führen, die zu hinterfragen sein werden" (Mecheril 2010a: 190).

9 Literatur

Abali, Unàl/Dünclar, Cevat/Somuncu, Ilhan/Soysel, Yalcin (1979): »Überlegungen zur Konzeption der Bildung und Erziehung türkischer Schüler in der Bundesrepublik«, in: Egbert Jancke/Andrea Scherer (Hg.), Kinder zwischen zwei Kulturen. Probleme der Integration und Förderung ausländischer Kinder, Hamm: VBE, S. 38-50.

Abels, Heinz/König, Alexandra (2010): Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen, Wiesbaden: Springer VS.

Abshagen, Maike (2015): Praxishandbuch Sprachbildung Mathematik. Sprachsensibel unterrichten − Sprache fördern, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Adichie, Chimamanda N. (2015): Americanah. Roman, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

Ahlzweig, Claus (1994): Muttersprache − Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ahrenholz, Bernt (2010): »Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule«, in: Bernt Ahrenholz (Hg.), Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen: Narr, S. 15-34.

— (2017): »Erstsprache − Zweitsprache − Fremdsprache − Mehrsprachigkeit«, in: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke/Winfried Ulrich (Hg.), Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3-20.

Alim, Samy H. (2010): »Critical Language Awareness«, in: Nancy H. Hornberger/Sandra L. McKay (Hg.), Sociolinguistics and Language Education, Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, S. 205-231.

Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven, Paderborn: Schöningh.

Althusser, Louis (1977): »Ideologie und ideologische Staatsapparate«, in: Louis Althusser/Rolf Löper (Hg.), Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie, Hamburg: VSA, S. 108-153.

Angermüller, Johannes (2007): Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich, Bielefeld: transcript.

Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen (2006): Post-Colonial Studies. The Key Concepts, London: Routledge.

Auer, Peter (2009): »Competence in Performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens«, in: Ingrid Gogolin/Ursula Neumann (Hg.), Streitfall Zweisprachigkeit − The Bilingualism Controversy, Wiesbaden: Springer VS, S. 91-110.

Auer, Peter/Dirim, İnci (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland, Berlin: De Gruyter.

Auernheimer, Georg (2003 [1990]): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt: WBG.

Baker, Carolyn D. (1983): »A 'Second Look' at Interviews with Adolescents«, in: Journal of Youth and Adolescence 12, S. 501-519.

Ballis, Anja/Bjegač, Vesna (2019): »Literatur im Deutschunterricht des 19. und 20. Jahrhunderts«, in: Christiane Lütge (Hg.), Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik, Berlin, Boston: De Gruyter, S. 47-75.
Balzer, Nicole (2004): »Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft«, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer VS, S. 15-34.
Bauer, Ullrich (2012): »Das sozialisationstheoretische Paradigma«, in: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: Springer VS, S. 473-490.
Becker, Susanne (2018): Sprechgebote, Wiesbaden: Springer VS.
Beese, Melanie/Benholz, Claudia/Chlosta, Christoph/Gürsoy, Erkan/Hinrichs, Beatrix/Niederhaus, Constanze/Oleschko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern, München: Klett-Langenscheidt.
Beese, Melanie/Kleinpaß, Ayke/Krämer, Silke/Reschke, Maren/Rzeha, Sarah/Wiethoff, Marie (2017): Praxishandbuch Sprachbildung Biologie. Sprachsensibel unterrichten − Sprache fördern, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2016 [1966]): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a.M.: S. Fischer.
Bernhard, Armin (2018): »Sozialisationstheorie und Pädagogik«, in: Armin Bernhard/Lutz Rothermel/Manuel Rühle (Hg.), Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 302-318.
Bernstein, Basil (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
Bhabha, Homi K. (2009): »In the Cave of Making. Thoughts on Third Space«, in: Karin Ikas/Gerhard Wagner (Hg.), Communicating in the Third Space, New York: Routledge, S. IX-XIV.
— (2011 [1994]): Die Verortung der Kultur, Tübingen: Stauffenburg.
Bjegač, Vesna/Pokitsch, Doris (2019): »Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungsanalytischer Perspektive«, in: ÖDaF-Mitteilungen 35, S. 224-241.
Blommaert, Jan/Rampton, Ben (2011): »Language and Superdiversity«, in: Diversities 13, S. 1-21.
Bogner, Artur/Rosenthal, Gabriele (2017): »Biographien − Diskurse − Figurationen. Methodologische Überlegungen aus einer sozialkonstruktivistischen und figurationssoziologischen Perspektive«, in: Tina Spies/Elisabeth Tuider (Hg.), Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen, Wiesbaden: Springer VS, S. 43-67.
Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen, Bad Heilbrunn.
Bonfiglio, Thomas P. (2010): Mother Tongues and Nations. The Invention of the Native Speaker, New York, NY: De Gruyter.
— (2013): »The Invention of the Native Speaker«, in: Critical Multilingualism Studies 1, S. 29-58.

Bosančić, Saša (2014): Arbeiter ohne Eigenschaften. Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter, Wiesbaden: Springer VS.
— (2016): »Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. Methodologische Überlegungen«, in: Saša Bosančić/Reiner Keller (Hg.), Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 95-119.
— (2019): »Die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse«, in: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.), Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse, Wiesbaden: Springer VS, S. 43-64.
Bosančić, Saša/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2019): »Empirische Subjektivierungsforschung: Entwicklung des Forschungsfeldes und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung«, in: Saša Bosančić/Reiner Keller (Hg.), Diskursive Konstruktionen. Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung, S. 135-150.
Bourdieu, Pierre (2015 [1990]): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson, übersetzt von Hella Beister, Wien: New Academic Press.
— (2017 [1975]): »Der Fetisch Sprache«, in: Franz Schultheis/Stephan Egger (Hg.), Sprache. Schriften zur Kultursoziologie I, Berlin: Suhrkamp, S. 7-72.
Bowker, Geoffrey C./Star, Susan L. (2000): Sorting Things Out. Classification and its Consequences, Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
Brandt, Hanne/Gogolin, Ingrid (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele, Münster, New York: Waxmann.
Bröckling, Ulrich (2003): »You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment.«, in: Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft 31, S. 323-344.
— (2016 [2007]): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Brunner, Claudia (2013): »Situiert und seinsverbunden in der ›Geopolitik des Wissens‹. Politisch-epistemische Überlegungen zur Zukunft der Wissenssoziologie«, in: Zeitschrift für Diskursforschung, S. 226-245.
Bührig, Kristin/Duarte, Joana (2013): »Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht − ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II«, in: Gruppendynamik und Organisationsberatung 44, S. 245-275.
Busch, Brigitta (2010a): »School Language Profiles: Valorizing Linguistic Resources in Heteroglossic Situations in South Africa«, in: Language and Education, S. 283-294.
— (2010b): »‘Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer die andere auch im Blick‘ − Zum Konnex von Politik und Spracherleben«, in: Rudolf de Cillia/Helmut Gruber/Michal Krzyzanowski et al. (Hg.), Diskurs, Politik, Identität. Festschrift für Ruth Wodak, Tübingen: Stauffenburg, S. 235-244.
— (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien, Klagenfurt: Drava.
— (2013): Mehrsprachigkeit, Stuttgart, Wien: UTB; Facultas.wuv.
Canagarajah, Suresh/Said, Selim B. (2011): »Linguistic Imperialism«, in: James Simpson (Hg.), The Routledge Handbook of Applied Linguistics, London: Routledge, S. 388-400.

Castro Varela, María do Mar (2013): Ist Integration nötig? Eine Streitschrift, Freiburg i. B.: Lambertus.
Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld: transcript.
Charmaz, Kathy C. (2011): »Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory«, in: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.), Grounded Theory Reader, Wiesbaden: Springer VS, S. 181-205.
Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2017): »Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem«, in: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke/Winfried Ulrich (Hg.), Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 21-40.
Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn, Wiesbaden: Springer VS.
Creese, Angela/Blackledge, Adrian (2010): »Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?«, in: The Modern Language Journal 94, S. 103-115.
Cummins, Jim (1979): »Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children«, in: Review of Educational Research, S. 222-251.
— (1981): »The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students«, in: California State Department of Education (Hg.), Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework, Los Angeles, CA: California State University, S. 3-49.
— (2008): »BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction«, in: Brian V. Street/Nancy H. Hornberger (Hg.), Encyclopedia of Language and Education. Vol. 2: Literacy, New York: Springer Science+Business Media LLC, S. 71-83.
Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele/Völter, Bettina (2005): »Einleitung«, in: Bettina Völter/Bettina Dausien/Helma Lutz et al. (Hg.), Biographieforschung im Diskurs, Wiesbaden: Springer VS, S. 7-20.
Degele, Nina/Winker, Gabriele (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse, http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/degelewinker/ vom 01.06.2019.
Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991): »Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik«, in: Jürgen Oelkers/H.-Elmar Tenorth (Hg.), Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft. Pädagogisches Wissen, Weinheim, Basel: Beltz u. Gelberg, S. 143-162.
Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen, https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf?download=1 vom 04.06.2019.
Dirim, İnci (2010): »‘Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.‘ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft«, in: Paul Mecheril/İnci Dirim/Mechtild Gomolla et al. (Hg.), Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 91-112.

— (2015): »Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung«, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.), Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache − Rassismus − Professionalität, Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25-48.
— (2016a): »'Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen'. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern«, in: Merle Hummrich/Nicolle Pfaff/İnci Dirim et al. (Hg.), Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen, Wiesbaden: Springer VS, S. 191-207.
— (2016b): »Sprachverhältnisse«, in: Paul Mecheril (Hg.), Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim, Basel: Beltz, S. 311-325.
Dirim, İnci/Eder, Ulrike/Springsits, Birgit (2013): »Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe«, in: Ira Gawlitzek/Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.), Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur, Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 121-141.
Dirim, İnci/Khakpour, Natascha (2018): »Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule«, in: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hg.), Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 201-225.
Dirim, İnci/Knappik, Magdalena (2013): »'Native-Speakerism' in der Lehrerbildung«, in: journal für lehrerInnenbildung 13, S. 20-23.
Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): »Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft«, in: Paul Mecheril/Castro Varela, María do Mar/İnci Dirim et al. (Hg.), Migrationspädagogik, Weinheim, Basel: Beltz, S. 99-120.
— (2018a): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018.
— (2018b): »Heterogenitätsdiskurse − Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive«, in: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hg.), Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19-62.
Dittmar, Norbert (1973): Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Mit kommentierter Bibliographie, Frankfurt a. M: S. Fischer.
Duarte, Joana/Gogolin, Ingrid (2013): »Introduction: Linguistic Superdiversity in Educational Institutions«, in: Joana Duarte/Ingrid Gogolin (Hg.), Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Research approaches, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 1-24.
Durkheim, Émile (2012): »Erziehung, ihre Natur und ihre Rolle«, in: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: Springer VS, S. 69-83.
Eickelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia (2004): Identität, Bielefeld: transcript.

Ellis, Rod (2001): »The Metaphorical Constructions of Second Language Learners«, in: Michael P. Breen (Hg.), Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research, London, New York: Pearson Education, S. 65-85.
El-Menouar, Yasemin (2019): »Befragung von Migranten«, in: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 943-956.
Erikson, Erik H. (1953): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit, Stuttgart: Klett.
Ernst, Synes (1977): Deutschunterricht und Ideologie. Kritische Untersuchung der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" als Beitrag zur Geschichte des Deutschunterrichts im Kaiserreich (1887–1911), Bern: Lang.
Esser, Hartmut (2009): »Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität?«, in: Ingrid Gogolin/Ursula Neumann (Hg.), Streitfall Zweisprachigkeit − The Bilingualism Controversy, Wiesbaden: Springer VS, S. 69-88.
Fairclough, Norman (Hg.) (1992): Critical Language Awareness, London, New York.
Feilke, Helmuth (2012): »Bildungssprachliche Kompetenzen − fördern und entwickeln«, in: Praxis Deutsch, S. 4-13.
Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden: Springer VS.
Flick, Uwe (2011): Triangulation, Wiesbaden: Springer VS.
— (2013 [2000]): »Triangulation in der qualitativen Forschung«, in: Uwe Flick/Ernst v. Kardorff/Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 309-318.
Foucault, Michel (1976 [1963]): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks, München: Hanser.
— (1993 [1988]): »Technologien des Selbst«, in: Luther H. Martin/Huck Gutman/Patrick H. Hutton (Hg.), Technologien des Selbst, Frankfurt a. M.: S. Fischer, S. 24-77.
— (2015 [1969]): Archäologie des Wissens, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
— (2015 [1966]): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
— (2015 [1977/78]): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France, 1977-1978, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2015.
— (2015 [1961]): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
— (2016 [1975]): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
— (2017): »Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. Gespräch mit Helmut Becker, Raúl Ronet-Betancourt, Aldred Gomez-Müller, 20. Januar 1984«, in: Daniel Defert/François Ewald/Jacques Lagrange et al. (Hg.), Analytik der Macht, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 274-300.
Foucault, Michel/Rux, Martin (1993 [1988]): »Wahrheit, Macht, Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault«, in: Luther H. Martin/Huck Gutman/Patrick H. Hutton (Hg.), Technologien des Selbst, Frankfurt a. M.: S. Fischer, 15-23.
Franceschini, Rita (2011): »Multilingualism and Multicompetence: a Conceptual View«, in: The Modern Language Journal 95, S. 344-355.

Frank, Horst J. (1973): Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945, München: Hanser.
Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart: Kreuz.
Fürstenau, Sara (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
— (2011a): »Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung«, in: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 25-50.
— (2011b): »Schulischer Wandel durch Herkunftssprachenunterricht«, in: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 191-201.
Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2011): »Einführung. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit«, in: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 13-23.
Gal, Susan (2006): »Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe«, in: Clare Mar-Molinero/Patrick Stevenson (Hg.), Language Ideologies, Policies and Practices. Language and the Future of Europe, Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 13-27.
García, Ofelia (2009a): Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective, Malden, MA, Hoboken: Willey-Blackwell.
— (2009b): »Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century«, in: Tove Skutnabb-Kangas/Robert Phillipson/Ajit K. Mohanty et al. (Hg.), Social Justice through Multilingual Education, Bristol, Bufallo, Toronto: Multilingual Matters, S. 140-158.
— (2017): »Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword«, in: Journal of Language, Identity & Education 16, S. 256-263.
García, Ofelia/Wei, Li (2014): Translanguaging. Language, Bilingualism and Education, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
Gee, James P. (2004): Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling, New York, London: Routledge.
Geist, Barbara/Krafft, Andreas (2019): Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen, Tübingen: Narr.
GER − Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) (2009 [2001]): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen GER: lernen, lehren, beurteilen, Berlin.
Gibbons, Pauline (1991): Learning to Learn in a Second Language, Newtown: Primary English Teaching Association.
Goffman, Erving (2017 [1959]): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München, Berlin, Zürich: Piper.
Gogolin, Ingrid (1998): »Sprachen rein halten − eine Obsession«, in: Ingrid Gogolin/Sabine Graap/Günther List (Hg.), Über Mehrsprachigkeit. Festschrift für Gudula List zum 60. Geburtstag, Tübingen: Stauffenburg, S. 71-96.
— (2004): »Lebensweltliche Mehrsprachigkeit«, in: Karl-Richard Bausch/Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr, S. 55-61.

— (2006): »Bilingualität und die Bildungssprache der Schule«, in: Paul Mecheril/Thomas Quehl (Hg.), Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 79-85.
— (2008 [1994]): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
— (2010): »Interkulturelle Bildungsforschung«, in: Rudolf Tippelt (Hg.), Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 297-315.
Gogolin, Ingrid/Dirim, İnci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): »Bildungssprache«, in: Jörg Kilian/Birgit Brouër/Dina Lüttenberg (Hg.), Handbuch Sprache in der Bildung, Berlin, Boston: De Gruyter, S. 478-499.
Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): »Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung«, in: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 107-127.
Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1991): »Sprachliches Handeln in der Grundschule«, in: Die Grundschulzeitschrift, S. 6-13.
— (2009): Streitfall Zweisprachigkeit − The Bilingualism Controversy, Wiesbaden: Springer VS 2009.
Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2007): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg − Wissenschaftliche Begleitung. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen, https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gogolin/pdf-dokumente/bericht2007.pdf vom 03.03.2020.
Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009 [2002]): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden: Springer VS.
Grjasnowa, Olga (2012): Der Russe ist einer, der Birken liebt. Roman, München: Hanser.
Grosjean, François (1985): »The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer«, in: Journal of multilingual and multicultural Development 6, S. 467-477.
Gumperz, John J. (1964): »Linguistic and Social Interaction in Two Communities«, in: American Anthropologist 66, S. 137-153.
Ha, Kien N. (2005): Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus, Bielefeld: transcript.
Habermas, Jürgen (1981): »Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache«, in: Jürgen Habermas (Hg.), Kleine politische Schriften, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 340-363.
Halliday, Michael A. K. (1979): Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning, London: Arnold.
Hamburger, Franz (2010): »Über die Unmöglichkeit Pädagogik durch Politik zu ersetzen«, in: Marianne Krüger-Potratz/Ursula Neumann/Hans H. Reich (Hg.), Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 16-23.

Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1984): »Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. Reflexion nach einer Untersuchung 'Bedingungen und Verfestigungsprozesse der Deliquenz bei ausländischen Jugendlichen'«, in: Hartmut M. Griese (Hg.), Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik, Wiesbaden: Springer VS, S. 32-42.
Heller, Monica (1999): Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography, London, New York: Longman.
Heller, Vivien/Quasthoff, Uta/Vogler, Anna/Prediger, Susanne (2017): »Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern?«, in: Bernt Ahrenholz/Britta Hövelbrinks/Claudia Schmellentin (Hg.), Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen, Tübingen: Narr, 139-160.
Heppt, Birgit/Haag, Nicole/Böhme, Katrin/Stanat, Petra (2014a): »The Role of Academic-Language Features for Reading Comprehension of Language-Minority Students and Students from Low-SES Families«, in: Reading Research Quarterly 50, S. 61-82.
Heppt, Birgit/Stanat, Petra/Dragon, Nina/Berendes, Karin/Weinert, Sabine (2014b): »Bildungssprachliche Anforderungen und Hörverstehen bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache«, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 28, S. 139-149.
Herzog, Walter (2011): »Schule und Schulklasse als soziale Systeme«, in: Rolf Becker (Hg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden: Springer VS.
Hinnenkamp, Volker (2000): »‘Gemischt Sprechen‘ von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität«, in: Der Deutschunterricht, S. 96-107.
Holliday, Adrian (2008): »Standards of English and Politics of Inclusion«, in: Language Teaching 41, S. 119-130.
Hopf, Christel (2013 [2000]): »Qualitative Interviews − ein Überblick«, in: Uwe Flick/Ernst v. Kardorff/Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 349-360.
Hopf, Diether (2011): »Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung«, in: Sabine Hornberg/Renate Valtin (Hg.), Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis, Berlin: Dt. Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 12-31.
Hüning, Matthias (2013): »Standardsprachenideologie. Über Sprache als Mittel zur Ab- und Ausgrenzung«, in: Emmeline Besamusca/Christine Hermann/Ulrike Vogl (Hg.), Out of the Box. Über den Wert des Grenzwertigen, Wien: Praesens, S. 105-122.
Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, Weinheim, Basel: Beltz.
Ickler, Theodor (1997): Die Disziplinierung der Sprache. Fachsprachen in unserer Zeit, Tübingen: Narr.
Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive, Wiesbaden: Springer VS.
Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra (2016): Doing Gender Discourse. Subjektivation von Mädchen und Jungen in der Schule, Wiesbaden: Springer VS.

Jäger, Georg (1981): Schule und literarische Kultur. Band 1: Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz, Stuttgart: Metzler.
Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen − Diagnose − Förderung, Stuttgart: Kohlhammer.
Keim, Inken (2012): Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen, Tübingen: Narr.
Keim, Inken/Tracy, Rosemarie (2007): »Mehrsprachigkeit und Migration«, in: Siegfried Frech/Karl-Heinz Meier-Braun (Hg.), Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration, Schwalbach: Wochenschau, S. 121-144.
Kelle, Udo (2005): »'Emergence' vs. 'Forcing' of Empirical Data? A Crucial Problem of 'Grounded Theory' Reconsidered«, in: Forum: Qualitative Sozialforschung 6, Abs. 52.
Keller, Reiner (2007): »Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung«, in: Forum Qualitative Sozialforschung 8, 46 Absätze.
— (2011a): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, Wiesbaden: Springer VS.
— (2011b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms, Wiesbaden: Springer VS.
— (2012a): Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung, Wiesbaden: Springer VS.
— (2012b): »Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse«, in: Reiner Keller/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.), Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 69-107.
Keller, Reiner/Bosančić, Saša (2017): »Conchita Wurst oder: Warum ich (manchmal) ein(e) Andere(r) ist. Macht, Subjekt, Handlungsfähigkeit − Über Erleben, Erfahren und (Auto-)Biographisieren aus Sicht der Wissenssoziologischen Diskursanalyse«, in: Tina Spies/Elisabeth Tuider (Hg.), Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen, Wiesbaden: Springer VS, S. 23-42.
Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (2012): »Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung«, in: Reiner Keller/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.), Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 7-20.
Keupp, Heiner (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
KM − Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2017a): Die beruflichen Schulen in Bayern, https://www.km.bayern.de/download/16348_stmuk_berufliche_schulen_dinlang_2017_web_bf.pdf vom 18.12.2018.
— (2017b): Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen, https://www.isb.bayern.de/download/19734/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf vom 06.06.2019.
— (2017c): Schulordnung für die Berufliche Oberschule – Fachoberschulen und Berufsoberschulen, https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayFOBOSO vom 23.06.2019.

KM − Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007/2018): Realschulordnung − RSO, http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayRSO vom 18.12.2018.
KMK (1999a): »Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 'Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer'. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1971. Nr. 2«, in: Jürgen Puskeppeleit/Marianne Krüger-Potratz (Hg.), Bildungspolitik und Migration. Band I: Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950−1999, Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Univ., S. 41-46.
— (1999b): »Unterricht für Kinder von Ausländern. Beschluss der Kultusministerkonferenz von 14./15.6.1964«, in: Jürgen Puskeppeleit/Marianne Krüger-Potratz (Hg.), Bildungspolitik und Migration. Band I: Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950−1999, Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Univ., S. 39-40.
— (2011): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdpsrachenkompetenz. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.12.2011), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf vom 10.04.2019.
Knappik, Magdalena/Dirim, İnci/Döll, Marion (2013): »'Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!' Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung − Versuch einer Klärung«, in: ÖDaF-Mitteilungen, S. 7-15.
Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen, Paderborn: Schöningh.
Koch, Peter/Österreicher, Wulf (1985): »Sprache der Nähe − Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte«, in: Romanistisches Jahrbuch: 36, S. 15-43.
Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2003): Mitteilungen der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006, http://ltsc.ph-karlsruhe.de/Aktionsplan_Sprachen.pdf vom 19.12.2017.
Kramsch, Claire (2009): The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters, Oxford: Oxford Univ. Press.
Kresić, Marijana (2016): »Sprache und Identität«, in: Jörg Kilian/Birgit Brouër/Dina Lüttenberg (Hg.), Handbuch Sprache in der Bildung, Berlin, Boston: De Gruyter, S. 122-140.
Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
— (2011): »Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte«, in: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 51-68.
Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma (2002): »Sitting at a Crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen«, in: Tertium comparationis 8, S. 81-92.
Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001): Kinder und ihre Sprachen − lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts, Wien.

— (2009): »Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten«, in: Ingrid Gogolin/Ursula Neumann (Hg.), Streitfall Zweisprachigkeit − The Bilingualism Controversy, Wiesbaden: Springer VS, S. 233-247.
Labov, William (1970): »The Logic of Nonstandard English«, in: James E. Alatis (Hg.), Report of the Twentieth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Washington: Georgetown Univ. Press, S. 1-43.
Lehrplan (1892): Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1891: mit teils vergleichenden, teils auf die früheren Bestimmungen verweisenden Anmerkungen und einem Anhange enthaltend den Normaletat von 1892 für die Besoldungen der Leiter und Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten und die Denkschrift, betreffend die geschichtliche Entwicklung der Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen sowie Gesichtspunkte für die vorgenommenen Änderungen, https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht?PPN=PPN659036541&PHYSID=PHYS_0022&DMDID=DMDLOG_0001 vom 22.03.2019.
Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach, Stuttgart: Klett.
Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000): »Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung«, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.), Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-40.
Lewis, Gwyn/Jones, Bryn/Baker, Colin (2012): »Translanguaging: Origins and Development from School to Street and beyond«, in: Educational Redearch and Evaluation 18, S. 641-654.
Liebsch, Katharina (2017): »Identität«, in: Robert Gugutzer/Gabriele Klein/Michael Meuser (Hg.), Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 39-43.
Link, Jürgen (1999 [1997]): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, Opladen: Westdeutscher Verlag.
Löffler, Heinrich (2010): Germanistische Soziolinguistik, Berlin: E. Schmidt.
Löser, Jessica M./Woerfel, Till (2017): »Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz«, in: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke/Winfried Ulrich (Hg.), Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 577-589.
Luchtenberg, Sigrid (2017): »Language Awareness«, in: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke/Winfried Ulrich (Hg.), Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 150-162.
Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews, Wiesbaden: Springer VS.
Lüders, Christian/Reichertz, Jo (1986): »Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum. Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung«, in: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 12, S. 90-102.
Lüke, Martina G. (2007): Zwischen Tradition und Aufbruch. Deutschunterricht und Lesebuch im Deutschen Kaiserreich, Frankfurt a.M.: Lang.

Lutz, Helma (2007): Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung, Opladen: Budrich.

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): »Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatte«, in: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 11-24.

Makoni, Sinfree/Pennycook, Alastair (2007): »Disinventing and Reconstituting Languages«, in: Sinfree Makoni/Alastair Pennycook (Hg.), Disinventing and Reconstituting Languages, Clevedon: Multilingual Matters, S. 1-42.

Martin-Jones, Marilyn/Romaine, Suzanne (1986): »Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence«, in: Applied Linguistics 7, S. 26-38.

Mattheier, Klaus J. (1974): »Sprache als Barriere. Bemerkungen zur Entstehung und zum Gebrauch des Begriffs 'Sprachbarriere'«, in: Deutsche Sprache, S. 213-232.

Mecheril, Paul (2008): 'Diversity'. Differenzordungen und Modi ihrer Verknüpfung, https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung vom 26.05.2019.

— (2010a): »Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung«, in: Paul Mecheril/Castro Varela, María do Mar/İnci Dirim et al. (Hg.), Migrationspädagogik, Weinheim, Basel: Beltz, S. 179-191.

— (2010b): »Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive«, in: Paul Mecheril/Castro Varela, María do Mar/İnci Dirim et al. (Hg.), Migrationspädagogik, Weinheim, Basel: Beltz, S. 7-22.

Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2006): »Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs«, in: Paul Mecheril/Thomas Quehl (Hg.), Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 355-382.

— (2015): »Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache«, in: Nadja Thoma/Magdalena Knappik (Hg.), Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis, Bielefeld: transcript, S. 151-177.

Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): »Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum«, in: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hg.), Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 63-89.

Mecheril, Paul/Vorrink, Andrea J. (2017): »Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit«, in: Thorsten Bohl/Jürgen Budde/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 43-59.

Meißner, Hanna (2014): Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx, Bielefeld: transcript.

Mey, Günter (2000): »Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen«, in: Sozialer Sinn 1, S. 135-151.

Michael-Luna, Sara/Canagarajah, Suresh (2007): »Multilingual Academic Literacies: Pedagogical Foundations for Code-Meshing in Primary and Higher Education«, in: Journal of Applied Linguistics 4, S. 55-77.

Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik e.V. (o.J.): Unsere Ziele; Unsere Perspektiven und Ziele, http://www.mpzweitsprachdidaktik.at/unsere-ziele/ vom 02.10.2017.

Montanari, Elke (2007): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule, München: Kösel.

Montanari, Elke/Panagiotopoulou, Julie (2019): Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen, Tübingen: Narr Francke Attempto.

Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): »Bildungssprache − Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs«, in: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57, S. 67-101.

Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung, Tübingen: Narr.

Neumann, Ursula (2011): »Schulischer Wandel durch bilinguale Klassen«, in: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 181-190.

Niedrig, Heike (2015): »Postkoloniale Mehrsprachigkeit und 'Deutsch als Zweitsprache'«, in: Nadja Thoma/Magdalena Knappik (Hg.), Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis, Bielefeld: transcript, S. 69-86.

Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, Wiesbaden: Springer VS.

Niepold, Wulf (1971): Sprache und soziale Schicht. Darstellung und Kritik der Forschungsliteratur seit Bernstein, Berlin: Volker Spiess.

Ohm, Udo (2004): »Zum Zweitspracherwerb von wirklichen Menschen im richtigen Leben«, in: Deutsch als Zweitsprache, S. 47-64.

— (2012): »Zweitsprachenerwerb als Erfahrung: Narrationsanalytische Rekonstruktionen biographischer Verstrickungen von Erwerbsprozessen«, in: Bernt Ahrenholz (Hg.), Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren, Berlin, Boston: De Gruyter, S. 261-283.

Oleschko, Sven (2015): »Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens«, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14, S. 87-103.

Oleschko, Sven/Weinkauf, Benjamin/Wiemers, Sonja (2016): Praxishandbuch Sprachbildung Geographie. Sprachsensibel unterrichten − Sprache fördern, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Oomen-Welke, Ingelore (2017): »Didaktik der Sprachenvielfalt«, in: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke/Winfried Ulrich (Hg.), Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 617-632.

Ortner, Hanspeter (2009): »Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache«, in: Ulla Fix/Andreas Gardt/Joachim Knape et al. (Hg.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Berlin, New York: De Gruyter, S. 2227-2240.

Paefgen, Elisabeth K. (2006): Einführung in die Literaturdidaktik, Stuttgart, Weimar: Metzler.

Pennycook, Alastair (2001): Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction, Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
— (2012): Language and Mobility. Unexpected Places, Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
Petrovic, John E. (2012): A Post-Liberal Approach to Language Policy in Education, Bristol: Multilingual Matters.
Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien, Bielefeld: transcript.
Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2013): »Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen«, in: Reiner Keller/Inga Truschkat (Hg.), Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 425-450.
Phillipson, Robert (2003): English-only Europe? Challenging Language Policy, London: Routledge.
— (2008): »Lingua Franca or Lingua Frankensteinia? English in European Integration and Globalisation«, in: World Englishes 27, S. 250-267.
Pokitsch, Doris/Bjegač, Vesna (2020 i.E.): »Die Sprache(n) des Subjekts. Subjektivierung durch, in und durch Sprache«, in: Saša Bosančić/Lisa Pfahl/Lena Schüermann et al. (Hg.), Empirische Subjektivierungsforschung: Grundlagen & Forschungspraxis. Band 1.
Prediger, Susanne/Erath, Kirstin/Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Vogler, Anna-Marietha (2016): »Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen: Die Rolle von Diskurskompetenz«, in: Jürgen Menthe/Dietmar Höttecke/Thomas Zabka et al. (Hg.), Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 285-300.
Prediger, Susanne/Wilhelm, Nadine/Büchter, Andreas/Gürsoy, Erkan/Benholz, Claudia (2015): »Sprachkompetenz und Mathematikleistung − Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen 10«, in: Journal für Mathematik-Didaktik 36, S. 77-104.
Puskeppeleit, Jürgen/Krüger-Potratz, Marianne (Hg.) (1999): Bildungspolitik und Migration. Band I: Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950−1999, Münster.
Quasthoff, Uta/Morek, Miriam (2015): Abschlussbericht für das DFG-geförderte Forschungsprojekt ‚Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten‘ (DisKo), http://www.disko.tu-dortmund.de/disko/Medienpool/Abschlussbericht-DisKo.pdf vom 11.01.2017.
Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
Radtke, Frank-Olaf (2012): Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
— (2016): Institutionelle Diskriminierung, https://www.youtube.com/watch?v=oStVXLBQPgM vom 25.05.2019.
Reckwitz, Andreas (2012): Subjekt, Bielefeld: transcript.
Reich, Hans H. (2010): »Entwicklungen von Deutsch als Zweitsprache in Deutschland«, in: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen et al. (Hg.),

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. German as a Foreign and Second Language, Berlin: De Gruyter, S. 63-71.
— (2014): Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland-Pfalz in Mainz am 31.01.2012, https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf vom 10.04.2019.
Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen, Wiesbaden: Springer VS.
Reuter, Julia (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden, Bielefeld: transcript.
Ricken, Norbert/Wittpoth, Jürgen (2017): »Sozialisation? Subjektivation? Ein Gespräch zwischen den Stühlen«, in: Markus Rieger-Ladich/Christian Grabau (Hg.), Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer VS, S. 227-254.
Riebling, Linda (2013a): »Heuristik der Bildungssprache«, in: Ingrid Gogolin/Imke Lange/Ute Michel et al. (Hg.), Herausforderung Bildungssprache − und wie man sie meistert, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 106-153.
— (2013b): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
Riehl, Claudia (2006): »Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung«, in: Detlef Heints/Jürgen E. Müller/Ludger Reiberg (Hg.), Mehrsprachigkeit macht Schule, Duisburg: Gilles & Francke, S. 15-25.
Rist, Ray C. (1980): Die ungewisse Zukunft der Gastarbeiter. Eingewanderte Bevölkerungsgruppen verändern Wirtschaft und Gesellschaft, Stuttgart: Klett-Cotta.
Rolstad, Kellie (2005): »Rethinking Academic Language in Second Language Instruction«, in: James Cohen/Kara T. McAlister/Kellie Rolstad et al. (Hg.), ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, Somerville: Cascadilla Press, S. 1993-1999.
Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Berlin/Boston: De Gruyter.
Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien, Bielefeld: transcript.
— (2016): »Subjektverhältnisse«, in: Paul Mecheril (Hg.), Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim, Basel: Beltz, S. 326-339.
Rosenthal, Gabriele (2005): »Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte«, in: Bettina Völter/Bettina Dausien/Helma Lutz et al. (Hg.), Biographieforschung im Diskurs, Wiesbaden: Springer VS, S. 46-64.
Rumsey, Alan (1990): »Wording, Meaning and Linguistic Ideology«, in: American Anthropologist 92, S. 346-361.
Said, Edward W. (2014 [1978]): Orientalismus, Frankfurt a. M.: S. Fischer.
Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen; Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I, Zürich: Orell Füssli.
Schäfer, Thomas/Völter, Bettina (2005): »Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung«, in: Bettina Völter/Bettina Dausien/Helma Lutz et al. (Hg.), Biographieforschung im Diskurs, Wiesbaden: Springer VS, S. 161-188.
Schleppegrell, Mary J. (2004): The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schnitzer, Anna (2017): Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext, Weinheim, Basel: Beltz.

Schrader, Achim/Nikles, Bruno W./Griese, Hartmut M. (1976): Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik, Kronberg: Athenäum.

Schütze, Fritz (1983): »Biographieforschung und narratives Interview«, in: Neue Praxis 13, S. 283-293.

— (1984): »Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens«, in: Martin Kohli/Robert Günther (Hg.), Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart: Metzler, S. 78-117.

Seeberger, Hans (1979): »Ein bisher kaum beachtetes Problem: Das erkrankte Gastarbeiterkind«, in: Egbert Jancke/Andrea Scherer (Hg.), Kinder zwischen zwei Kulturen. Probleme der Integration und Förderung ausländischer Kinder, Hamm: VBE, S. 30-35.

Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzlufft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): »Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)«, in: Gesprächsforschung − Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353-402.

Sitter, Miriam (2016): PISAs fremde Kinder, Wiesbaden: Springer VS.

Spies, Tina (2009): »Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biographieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation«, in: Forum Qualitative Sozialforschung 8, 70 Absätze.

— (2014): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs, Bielefeld: transcript.

Spivak, Gayatri C. (1985): »The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives«, in: History and Theory 24, S. 247-272.

— (1996): »Bonding in Difference. Interview with Alfred Arteaga«, in: Donna Landry/Gerald M. MacLean (Hg.), The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak, New York: Routledge, S. 15-28.

Springsits, Birgit (2016): »‘Warum gehen wir dann auch nirgendwo?‘. Zuweisung unterschiedlicher und unterscheidender Subjektpositionen im ein- und mehrsprachigen Unterricht«, in: Merle Hummrich/Nicolle Pfaff/İnci Dirim et al. (Hg.), Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen, Wiesbaden: Springer VS, S. 247-257.

Stahns, Ruven (2016): »Bildungssprachliche Merkmale von Texten und Items. Zur Operationalisierung des Konstrukts 'Bildungssprache'«, in: Didaktik Deutsch, S. 44-55.

Stanat, Petra/Christensen, Gayle (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003, Berlin, Bonn.

Steinmüller, Ulrich (1985): »Muttersprachlicher Unterricht ausländischer Schüler«, in: Ausländerkinder. Forum für Schule & Sozialpädagogik 23, S. 5-17.

Stošić, Patricia (2017): Kinder mit Migrationshintergrund. Zur Medialisierung eines Bildungsproblems, Wiesbaden: Springer VS.

Strauss, Anselm L. (1974 [1959]): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
— (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München: Fink.
Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim, Basel: Beltz.
Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils, Wiesbaden: Springer VS.
Struve, Karen (2013): Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk, Wiesbaden: Springer VS.
Tajmel, Tanja (2010): »DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht«, in: Bernt Ahrenholz (Hg.), Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen: Narr, S. 167-184.
— (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis, Wiesbaden: Springer VS.
Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen, Bielefeld: transcript.
Tracy, Rosemarie (2009): »Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des 'Streitfalls'«, in: Ingrid Gogolin/Ursula Neumann (Hg.), Streitfall Zweisprachigkeit − The Bilingualism Controversy, Wiesbaden: Springer VS, S. 163-196.
Truschkat, Inga (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung, Wiesbaden: Springer VS.
— 2013): »Zwischen interpretativer Analytik und GTM − Zur Methodologie einer Wissenssoziologischen Diskursanalyse«, in: Keller, Truschkat (Hg.) – Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen, Diskursanalyse. Bd. 1: Interdisziplinäre Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 69-87.
— (2017): »Das Selbst als Manager oder Unternehmer? Eine theoretisch-empirische Reflexion zum Zusammenhang von Subjektivierungsformen und Subjektivierungsweisen in biographischen Konstruktionsprozessen«, in: Tina Spies/Elisabeth Tuider (Hg.), Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen, Wiesbaden: Springer VS, S. 289-309.
Tuider, Elisabeth (2007): »Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen«, in: Forum Qualitative Sozialforschung 8, 81 Absätze.
Vertovec, Steven (2006): The Emergence of Super-Diversity in Britain, Oxford: Centre on Migration, Policy and Society.
Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike (2010): »Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache«, in: Bernt Ahrenholz (Hg.), Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen: Narr, S. 107-132.
— (2013): »Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule«, in: Michael Becker-Mrotzek/Karen Schramm/Eike Thürmann et al. (Hg.), Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 41-57.

Waldschmidt, Anne (2003): »Ist Behinderung normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv«, in: Günther Cloerkes (Hg.), Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen, Heidelberg: Winter, S. 83-101.
Walgenbach, Katharina/Pfahl, Lisa (2017): »Intersektionalität«, in: Thorsten Bohl/Jürgen Budde/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 141-158.
Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen, München: Piper.
Weedon, Chris (1990): Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie, Zürich: eFeF.
Wellendorf, Franz (1973): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution, Weinheim: Beltz.
Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht, München: C.H. Beck.
Wilhelm II. (1891): »Eröffnungsansprache im Rahmen der Schulkonferenz 1890«, in: Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten (Hg.), Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 4. bis 17. Dezember 1890, Berlin, S. 70-76.
Witzel, Andreas (1985): »Das problemzentrierte Interview«, in: Gerd Jüttemann (Hg.), Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim: Beltz, S. 227-255.
— (2000): »Das problemzentrierte Interveiw«, in: Forum Qualitative Sozialforschung 1, 25 Absätze.
Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The Problem-Centred Interview. Principles and Practice, London: SAGE Publications.
Yildiz, Miriam (2016): Hybride Alltagswelten. Lebensstrategien und Diskriminierungserfahrungen Jugendlicher der 2. und 3. Generation aus Migrationsfamilien, Bielefeld: transcript.
Zehetner, Ludwig (1980): »Der Lehrer im Spannungsfeld zwischen Hochsprache und Dialekt«, in: Schulreport, S. 7-9.
Zinnecker, Jürgen/Geulen, Dieter (2002): »Qua vadis Sozialisation? Einführung in eine kontroverse Ortsbestimmung«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22, S. 115-117.

Schule ist der zentrale Ort der Subjektbildung: Wie kaum eine andere Institution hat die Schule Einfluss auf die Subjektivierung von Kindern und Jugendlichen. Sprache fungiert dabei als Differenzkategorie, mittels derer Gruppen gebildet, Berechtigungen, Anerkennungen und Zugehörigkeiten verhandelt sowie unterschiedliche Subjektpositionen als Identitätsschablonen angeboten werden. Anhand der Interpretativen Subjektivierungsanalyse untersucht die Autorin, welches Wissen konkret im Bildungsdiskurs über Sprache(n) und Sprecher*innen vermittelt wird und wie sich Schüler*innen mit diesem Wissen auseinandersetzen.

Die Autorin:
Dr. Vesna Bjegač, Akademische Rätin, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache, Ludwig-Maximilians-Universität München

ISBN 978-3-8474-2469-7



www.budrich.de